



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM  
PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO  
ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE ENSINO  
ESTRUTURADO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social na  
especialidade de Acompanhamento Social e Inserção

Por

Ana Paula da Paixão Vieira

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM  
PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO  
ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE ENSINO  
ESTRUTURADO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social na  
especialidade de Acompanhamento Social e Inserção

Por

Ana Paula da Paixão Vieira

Faculdade de Ciências Humanas

Sob a orientação de

Prof<sup>a</sup> Dra. Isabel Vieira

Setembro de 2014

## Resumo

As Unidades de Ensino Estruturado surgem como resposta educativa a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo que aponta para o desenvolvimento cognitivo e social numa perspetiva de inclusão numa escola para todos. A educação inclusiva visa garantir a igualdade de acesso e de resultados, a equidade educativa.

Este estudo de caso tem por objetivo compreender de que modo as Unidades de Ensino Estruturado são um meio promotor de uma efetiva inserção escolar e social para as crianças e jovens com necessidades especiais. Reúne conhecimentos que nos chegam através da observação direta e das representações das mães dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, dos diferentes atores da comunidade educativa, dos pais de outros alunos da escola e de outros técnicos de apoio a famílias e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Estes saberes ficariam incompletos se não contemplássemos as (inter)relações entre os alunos da Unidade de Ensino Estruturado com os outros colegas da escola, bem como as relações com os restantes intervenientes da comunidade educativa e outros dados recolhidos através da observação direta.

Foi possível entender que estamos no caminho da inclusão, mas ainda muito há a fazer. As diferentes formas de “olhar” e sentir a inclusão destes jovens, através da educação, são um ponto de partida para uma reflexão sobre o agir dos diferentes profissionais, no contexto educativo e social, fazendo-nos refletir sobre a atitude a tomar nos diferentes papéis.

Tendo em conta as diferentes crenças dos diversos atores intervenientes neste estudo, bem como as suas representações sobre o fenómeno de inclusão, foi possível apreender que os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, a frequentar esta Unidade de Ensino Estruturado, são bem aceites e tolerados por todos na escola, mas constatamos que nem todos podem partilhar um lugar ao lado do colega de turma devido ao seu grau de incapacidade. Assim, deduzimos que a Unidade de Ensino Estruturado funciona, para uma parte dos alunos, como sala apoio e, para os restantes, como sala de aula.

**Palavras-chave:** inclusão, exclusão, ensino regular, ensino especial, Necessidades Educativas Especiais, Perturbações do Espectro do Autismo, agentes educativos, escola inclusiva

## **Abstract**

The structured teaching units are an educational response to children with autism spectrum disorders, which aims at cognitive and social development in a perspective of inclusion and a school for all. Inclusive education seek equal opportunity of access and of results, the educational equality.

This case study looks at the way Structured Teaching Units are promoters of an effective scholar and social inclusion for children and young people with special needs. It gathers data from direct observation and other knowledges from mothers of students with autism spectrum disorders and their different representations, as well as actors of the educational community, parents of of other schools students and other professionals that provide support for families and young people with educational special needs. This multiple knowledge would be incomplete if we wouldn't consider the (inter)relationship between Structured Teaching Units students and other school peers, as well as the relationship with the rest of the participants of the educational community and other data from direct observation.

It became clear that we are on the right path to inclusion, but there is also much more we can do. The different perspectives of “looking” and “feeling” the inclusion of these young people, trough education, is a setting point for a deeper understanding about the different professional approaches in the educational and social context, as well as the right attitude towards different roles.

Taking in consideration the different beliefs of the participant actors in this study, as well as their representations on inclusion, it became possible to apprehend that students with autism spectrum disorders frequenting Structured Teaching Units are well accepted and tolerated in school by everyone, but it also showed that not all can share a place next to their classmates due to the level of incapacity. Therefore, it is possible to deduce that Structured Teaching Units work, for some students, as a support unit and, for the rest of the students, as a classroom.

**Keywords:** Inclusion, exclusion, regular teaching, special teaching, educational special needs, autism spectrum disorders, educational agents, inclusive school



## **Dedicatória**

Dedico esta dissertação a todas as mães, em particular as mães com filhos portadores de Perturbações do Espectro de Autismo, que procuram dar um sentido mais nobre à vida dos seus filhos, privilegiando a sociedade com a sua sabedoria e a singularidade da diversidade dos seus filhos.

## **Agradecimentos**

À Professora Dra. Isabel Vieira, minha orientadora, pela disponibilidade, apoio, dedicação e sabedoria que me levaram a refletir e progredir nesta caminhada.

À Manucha, pela amizade, apoio e disponibilidade imprescindíveis neste trajeto.

A todas as mães que se disponibilizaram a partilhar, com os seus testemunhos, as emoções e histórias das suas vidas, para que este trabalho se pudesse realizar.

À Presidente da APSA, pela sua disponibilidade e partilha da sua experiência e a todas as técnicas, pela sua gentil participação.

À direção da escola e docentes, pela sua pronta disponibilidade em colaborar.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, demonstrando-o pela força que me deram para seguir em frente. Aos meus filhos, pelo amor, carinho e paciência presentes em cada instante das nossas vidas.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim.

A todos, o meu muito obrigada.

## INDICE

Introdução .....	12
CAPITULO I .....	18
Teorizando: Conceitos e Perspetivas .....	18
1. A criança com Perturbações do Espectro do Autismo.....	18
2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	20
3. As Unidades de Ensino Estruturado .....	22
CAPITULO II .....	27
Repensar a Educação como um Direito .....	27
1. Educação Especial em Portugal. Breve historial .....	27
2. A Educação Inclusiva como um direito .....	30
3. A Educação Especial e os direitos das pessoas com deficiência .....	32
4. Os lugares da inclusão e da exclusão na escola e na sociedade.....	34
5. A inclusão dos alunos com PEA no contexto escolar regular .....	45
6. Outros fatores de inclusão, crenças e as representações dos pais .....	50
CAPITULO III.....	53
Considerações Metodológicas .....	53
1. Metodologias qualitativas e a abordagem compreensiva.....	53
2. O estudo de caso .....	56
3. O processo de recolha de dados e a seleção das técnicas.....	61
3.1. Entrevistas, sua estrutura e aplicação .....	63
3.2. Questionários, sua estruturação e aplicação .....	65
3.3. Observação, notas de campo e planificação .....	67
CAPITULO IV.....	70
Campo Empírico – Estudo de caso de uma Unidade de Ensino Estruturado .....	70
1. Uma Unidade de Ensino Estruturado na área metropolitana de Lisboa ..	70

2. A Unidade de Ensino Estruturado inserida na escola .....	72
2.1 A organização da UEE, espaço, tempo e recursos humanos.....	74
3. Construção e caracterização do universo de análise.....	79
3.1 Os alunos da Unidade de Ensino Estruturado .....	80
3.2 As mães dos alunos do 5º ano da UEE.....	87
3.3 As mães dos outros estudantes, de duas turmas de 5º ano .....	88
3.4. Agentes educativos e a educação especial na escola .....	90
3.5. Agentes de intervenção social e outros técnicos de apoio à educação especial na comunidade .....	92
CAPITULO V.....	94
Apresentação dos resultados da análise .....	94
1. Representação das mães dos alunos com PEA .....	96
2. Representação dos outros encarregados de educação dos alunos das turmas onde estão inseridos os estudantes da UEE .....	103
3. Representação dos agentes da comunidade educativa .....	106
4. Outros olhares sobre a inclusão da pessoa com PEA .....	114
CONCLUSÃO .....	121
BIBLIOGRAFIA .....	127
Índice de Anexos detalhados .....	132

## **INDICE DE ANEXOS**

### **ANEXOS A – Instrumentos de recolha de dados**

### **ANEXOS B – Entrevistas transcritas**

1. Entrevistas às Mães
2. Entrevistas aos Agentes Educativos
3. Entrevistas aos Agentes de Intervenção Social

### **ANEXOS C – Análise das entrevistas**

1. Grelhas de análise
2. Quadros de análise das entrevistas das Mães
3. Quadros de análise das entrevistas aos Agentes Educativos
4. Quadros de análise das entrevistas aos Agentes de Intervenção Social

### **ANEXOS D – Análise dos Questionários**

### **ANEXOS E – Dados de observação e notas de campo**

1. Grelhas de observação
2. Mapeamento da estrutura física da escola

## **INDICE DE FIGURAS**

- Figura 1 – O Ser Pessoa
- Figura 2 – Características psicológicas e comportamentais numa relação de direitos
- Figura 3 – A família “lado a lado” com a escola num processo de inclusão do jovem com PEA
- Figura 4 – A inclusão na escola
- Figura 5 – Outros fatores que influenciam a integração dos jovens com PEA

## **INDICE DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1 – Questionários dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano
- Gráfico 2 – Caraterização dos alunos do 5º ano, Grupo A
- Gráfico 3 – Caraterização dos alunos do 5º ano, Grupo B
- Gráfico 4 – Caraterização dos alunos da UEE
- Gráfico 5 – Caraterização histórica dos alunos da UEE
- Gráfico 6 – Caraterização dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano, Grupo A
- Gráfico 7 – Caraterização dos encarregados educação dos alunos do 5º ano, Grupo B

## **INDICE DE QUADROS**

- Quadro 1 – Os lugares e as dimensões da inclusão e da exclusão na escola
- Quadro 2 - Sistematização teórica: as representações das mães dos alunos com PEA, sobre a deficiência e a sua relação com os padrões emocionais e as crenças
- Quadro 3 – Caraterização das mães dos alunos da UEE, entrevistadas
- Quadro 4 – Caraterização dos agentes educativos, entrevistados
- Quadro 5 – Caraterização dos agentes de intervenção social, entrevistados
- Quadro 6 – O diagnóstico clínico e a notícia à família

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AE – Agente Educativo

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

CMC – Câmara Municipal de Cascais

C.O. – Comentário do observador

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular

DGS – Direção Geral da Saúde

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

ELI – Equipa Local de Intervenção

E.U.A. – Estados Unidos da América

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NC – Nota de campo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEI – Programa de Educação Individual

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **Introdução**

Este estudo tem por finalidade compreender de que modo as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) visam ser um meio promotor de inserção de crianças e jovens com Perturbações do Espetro do Autismo, tanto na comunidade escolar como em meio social. Estas estão inseridas em escolas ou agrupamentos de escolas e foram criadas como resposta educativa a crianças e jovens com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA) ou Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), de modo a concentrar meios humanos e materiais que possam dar uma resposta educativa integrada. O texto que se descreve é o resultado de um estudo de caso.

Este estudo revela um interesse prático, sobre a existência da UEE, como recurso pedagógico especializado, numa perspetiva de entendimento das representações dos pais e encarregados de educação das crianças e jovens portadoras de PEA ou PGD. De igual modo, pretende-se compreender de que forma os professores e o pessoal não docente, que fazem parte desta comunidade educativa, veem e vivenciam as estratégias e metodologias usadas na escola, de modo a implementarem a inclusão no meio escolar, este tornou-se um lugar condensado de uma multidiversidade de comportamentos, crenças e culturas. Questiona-se, também, de que modo, outros técnicos que trabalham em parceria com a escola, veem, experienciam e fundamentam as práticas educativas, estratégias e metodologias, usadas para a integração e inclusão em meio escolar regular, refletindo “outro olhar” sobre a educação especial e a inserção social.

De igual modo, pretende-se também, apreender que (inter)relações existem entre as crianças e jovens com PEA e PGD e os outros colegas de escola, observando a convivência como estratégia de construção e reconstruções sociais, ou, de socialização e desenvolvimento pessoal.

A Perturbação do Espetro do Autismo, ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, caracteriza-se, de modo gerérico, pela incapacidade de estabelecimento de relações sociais. No Espetro do Autismo estão incluídos: a perturbação autística, a síndrome de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (cf. Ozonoff et al., 2003).

Impõe-se, então, a necessidade da não acomodação ao sistema e a criação de formas inovadoras, de potencialização e capacitação dos indivíduos, nos seus modos de vida cultural e social numa direção identitária.



Definimos a educação como um direito para todas as crianças (Declaração dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, Constituição da República Portuguesa). Pensamos que a frequência em meio escolar regular, com crianças de diferentes meios e diferentes níveis de desenvolvimento, proporciona um ambiente facilitador de vivências sociais e de enriquecimento, recíproco, para todas as crianças, com necessidades educativas especiais (NEE) e sem NEEs. Isto torna-se exequível, aquando da implementação de métodos adequados, numa perspetiva de criar competências sociais, fomentando um meio auxiliador e promotor de interações entre a comunidade educativa e os seus agentes, incluindo alunos e encarregados de educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986) sublinha o direito de todos os portugueses, sem exceção, à educação, “favorecendo o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (nº 2, Art.º 1º). O sistema educativo pretende contribuir para o bem-estar físico e emocional, através do desenvolvimento da personalidade, da cidadania e do equilíbrio social. A lei promove a igualdade de oportunidades, desenvolve o espírito participativo e democrático, num envolvimento dinâmico de todos os intervenientes do processo educativo, alunos, docentes e famílias.

O ensino público obrigatório visa a inclusão de alunos com NEE e ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 encontram-se implementadas, nas escolas, as Unidades de Ensino Estruturado, direcionadas para proporcionar o desenvolvimento físico e psíquico, de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, bem como a sua inserção social. Estes alunos fazem parte de uma turma mas, devido às suas dificuldades inerentes, é elaborado um plano educativo individual (PEI) e um currículo específico individual (CEI), como medida educativa, que se implementa se as necessidades educativas especiais de carácter permanente (Dec. Lei 3/2008) assim o sugerirem. O PEI e o CEI, fundamentam as respostas educativas aplicadas, as respetivas formas de avaliação (cf. Dec. Lei 3/2008) e sustentam as decisões tomadas sobre a organização e gestão do tempo, que o aluno vai auferir em contexto de ensino regular e na UEE. Este plano é elaborado à medida das necessidades de cada criança e tendo em conta a severidade da sua patologia, vai condicionar a frequência do ensino formal em ambiente de turma regular. Nesta perspetiva, podemos considerar, de grosso modo, que ao abrigo do direito à inclusão, as UEE funcionam, nalguns casos, em paralelo ao ensino regular, tornando-se um meio de segregação e não de inclusão de alunos com PE, tal como refere Maria Silva:

Também ao considerar como modalidades específicas de educação (Art.º 23º), as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (Art.º 25º) e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Art.º 26º), este documento tem favorecido, ainda que involuntariamente, práticas de separação excludentes em nome de objetivos inclusivos. Não só muitos destes alunos aqui permanecem durante todo o tempo letivo, sem lhes dar a oportunidade de interação com outros modelos, como se remete, frequentemente, para o seu seio, alunos que nada têm a ver com qualquer das problemáticas mencionadas. Deste modo, as Unidades, que deveriam ser, apenas, salas de recursos particularmente úteis para «albergar» indiferenciadamente aqueles que, por qualquer razão, se desviam da norma. (2012:125)

As políticas educativas, através dos diplomas legais têm em vista a aplicação de medidas, por forma a dar uma resposta social para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, a preservação da igualdade dos direitos parece estar garantida; mas a dimensão humana ultrapassa aquilo que o homem consegue perspetivar numa sociedade em plena construção. Como refere Maria Silva (2012), embora a inclusão já esteja enquadrada legalmente esta vai para além de tudo isto.

Sabemos que a integração das crianças com perturbações do desenvolvimento não foi sempre compreendida e aceite pelo sistema educativo da mesma forma. A educação especial desde os finais do século XVIII até ao no início do século XX apresenta-se no ensino público, no decurso da escolaridade obrigatória através de instituições especializadas, numa metodologia assistencialista e segregadora (cf. Bautista, 1997).

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 de 14 de Outubro) é estabelecida a educação escolar universal. A Declaração de Salamanca em 1994, vem afirmar a importância de um sistema educativo flexível, modelado numa política global integrada, como forma de resposta a uma escola diversificada que permita a facilitação de medidas de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Mas é com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que os pais e encarregados de educação de crianças e jovens com PEA veem assegurado o direito à educação regular, objetivado na implementação de respostas educativas específicas, integradas, com vista à inclusão destes alunos numa escola para todos.

Num longo percurso afirmativo da educação especial em Portugal, a educação inclusiva apresenta-se, hoje, como um direito. O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, vem legalizar e afirmar este direito através da promoção da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo.

- Será a escola, um lugar, por direito, à inclusão?

A escola é primeiramente um lugar e um espaço, concebido para desenvolver práticas educativas, promover o conhecimento e fomentar a socialização entre todos os intervenientes que dela fazem parte, num ambiente de plena cidadania. Neste sentido, propõe-se compreender os conceitos de inclusão e exclusão, bem como identificar os lugares de inclusão e exclusão, naturezas do cerne dum ambiente complexo, moldado pela amálgama de diferentes fragmentos de crenças e condutas sociais e culturais, simultaneamente testemunha de mutações de comportamentos e atitudes individuais e de grupo.

Assim, numa proximidade à realidade, a escola apresenta-se-nos como lugar de inclusão e de exclusão. Partimos da noção de lugar, que nos é dada por Stephen Stoer e António Mgalhães (2005), como sendo um espaço onde é possível a interação entre os projetos individuais e coletivos. Estes lugares são potencializadores de capacidades e de limites que definirão a eventualidade da realização destes projetos. “São os lugares onde os projectos nascem e vivem, onde a mudança social assume a forma de agência, quer essa mudança social aconteça, ou não.” (Stoer & Magalhães, 2005:118).

Baseado no conceito de “lugar” dos autores acima referidos, e complementando com o “olhar” de alguns autores como Bruto da Costa (2007), Manuela Ferreira (2007) e Luís Correia (2010), foi possível identificar três dimensões de inclusão e exclusão no espaço escolar: o espaço, o tempo e as (inter)relações dos atores ou agentes integrados na comunidade educativa.

Assim perspectiva-se saber:

De que modo os professores das Unidades de Ensino Estruturado veem a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo? E de que modo são desenvolvidas dinâmicas de integração entre estas crianças e os seus colegas de turma?

De que modo os docentes que fazem parte da escola onde estão implementadas estas Unidades de Ensino Estruturado veem e sentem a inclusão de todas as crianças que frequentam o ensino?

De que modo os encarregados de educação das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo veem e sentem a inclusão, dos seus filhos, na escola? Que participações têm na escola com vista à efetivação desta inclusão?

De que modo os encarregados de educação das crianças que frequentam o ensino regular veem e sentem a inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo nas escolas dos seus educandos?

De que modo o corpo não docente da escola vê, sente e participa na promoção da inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em dinâmica escolar?

Como é que as crianças que frequentam a escola reagem, interagem em contexto educativo e recreativo na presença da diferença?

As Unidades de Ensino Estruturado são um meio de integração e socialização de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo?

Não sendo possível responder a todas estas questões, no âmbito deste trabalho académico, privilegiaram-se as representações dos encarregados de educação sobre a deficiência e sobre as estratégias de integração das crianças, com NEE em meio escolar regular.

A escolha de um estudo de caso parte do conhecimento prévio que tínhamos sobre a existência desta UEE e desta escola; enquadra-se na objetivação e compreensão das questões de pesquisa que se impõem ao conhecimento de uma educação inclusiva.

Desta forma, emerge a necessidade da observação direta de uma UEE e a realização de entrevistas e questionários, como técnicas de recolha de dados, auferindo testemunhos ricos em narrativas, vivências e pormenores, num processo de compreensão indutiva dos diferentes atores envolvidos no sistema educativo inclusivo.

A metodologia usada neste trabalho é baseada no modelo de pesquisa qualitativo de Joseph Maxwell (1999), complementado pelo modelo de estudo de caso de Robert Yin (2010) e Robert Stake (2012), e caracterizada por um processo de observação direta e construção reflexiva da teoria em cada etapa do projeto. Este é um processo que não representa um modelo linear, na medida em que permite múltiplos ciclos, é pois um estudo de pesquisa construtiva, onde não há uma ordem invariável e em que as diferentes componentes de investigação se encontram em constante organização e reorganização. Numa dinâmica de procedimentos de recolha de dados que são confrontados e cruzados com o quadro teórico, permitindo a elaboração e reorientação das questões de pesquisa. O questionamento das realidades observadas, que identificam e enfrentam as ameaças de validade, vai acontecendo em simultâneo com cada um dos procedimentos e vai influenciando todos os outros.

A estrutura deste trabalho considera seis capítulos, onde são tidos em conta o enquadramento teórico, as considerações metodológicas, o campo empírico os resultados da análise e a conclusão do estudo.

Sendo que nos dois primeiros capítulos são abordados conceitos e perspetivas sobre a PEA, a educação especial e as UEE; num repensar a educação como um direito são

tidos em consideração a história da educação especial em Portugal e os lugares da inclusão e da exclusão como lugares de aprendizagens, de representação e exercício de cidadania, no espaço escolar.

Os dois subsequentes capítulos referem e fundamentam a metodologia usada e a análise de um estudo de caso, de uma UEE inserida numa escola de 2º e 3º ciclo, sede de agrupamento de escolas, por ser uma realidade anteriormente conhecida, que integra as principais características do objeto de estudo. Como fontes de recolha de dados foram usadas as entrevistas semiestruturadas, os questionários, os documentos oficiais e diplomas legislativos, notas de campo resultante da observação direta à UEE e à escola. Foram feitas entrevistas a seis mães, quatro das quais com filhos com PEA e a frequentar a UEE e uma com um filho portador de PEA e a uma mãe com uma filha sem PEA. Foram distribuídos trinta questionários pelos encarregados de educação dos outros alunos, pertencentes a duas turmas de 5º ano de escolaridade; obtiveram-se onze questionários respondidos. Realizaram-se cinco entrevistas a agentes educativos, inseridos na comunidade escolar da escola onde foi realizado este estudo, dos quais quatro são docentes e uma não docente. Foram realizadas entrevistas a três profissionais que dão apoio a famílias e pessoas portadoras de deficiência na inclusão em meio escolar regular e em meio social. Todos os nomes usados ao longo deste estudo são fictícios.

Por último, apresenta-se uma conclusão que de uma forma resumida responde às questões de pesquisa que, em jeito de reflexão, pretende interpelar sobre os novos sentires e formatos de uma verdadeira escola inclusiva, não aspirando a dar um conjunto de respostas mas pretendendo deixar em aberto um novo “olhar” sobre esta problemática.

## **CAPITULO I**

### **Teorizando: Conceitos e Perspetivas**

Quando eu falava, contava coisas que, mesmo com uma dicção perfeita, muitos interlocutores não teriam provavelmente compreendido. Listas de nomes de estrelas por exemplo. Suponhamos que o leitor é psicólogo. Levam uma criança autista ao seu consultório, que começa com estas palavras: “Alnitak, Alnilam, Mintaka”. Concluiria tratar-se de uma psicose infantil? De um autismo que comprometeria qualquer comunicação humana? Ou reconheceria o nome de três estrelas da cintura de Órion e daria início a uma rica conversa astronómica? (Schovanec, 2012:22)

Alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais são condições clínicas, que se manifestam numa combinação de sintomas de maior ou menor grau de severidade, reconhecidas como particularidades de crianças autistas. Identificar as particularidades e diversidades das características destas crianças é reconhecer a importância de respostas educativas diferenciadas e assertivas que ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação, interação e problemas de comportamento permitindo um desenvolvimento pleno das suas capacidades (cf. ME, 2008b).

Contudo, o trajeto de políticas educativas, ao longo dos anos, para crianças portadoras de deficiência, é reflexo de crenças sociais que, também estas, estão em constantes mutações. Percurso que passa pela rejeição, segregação, integração e por ultimo por um processo de educação inclusiva, percorrendo um caminho sinuoso, num trabalho conjunto de profissionais de educação e de clínicos empenhados em compreender e desenvolver metodologias e estratégias permitindo o impulso de políticas educativas com o objetivo único de incrementar ambientes educativos que garantam a igualdade de oportunidades no acesso e nos resultados (cf. Dec. Lei 3/2008), a todos os alunos, sem exceção, numa escola que se apresente mais justa e solidária.

#### **1. A criança com Perturbações do Espetro do Autismo**

Em 1943, Leo Kanner, um pedopsiquiatra da Universidade Johns Hopkins, estudou e caracterizou onze crianças que revelavam ter em comum uma incapacidade

fundamental para se relacionarem com os outros, incapacidade no uso da linguagem na sua diversidade como meio de comunicação. Estas crianças revelavam também ansiedade numa manifestação de medo intenso por coisas comuns como triciclos, baterias, água corrente, etc. Kanner identificou que apesar da ansiedade e alteração no humor destas crianças revelavam boas potencialidades cognitivas evidenciada por uma excelente memória e capacidades visuais-espaciais e uma capacidade precoce na leitura e escrita devido ao seu entusiástico interesse por números e letras (cf. Ozonoff et al. 2003).

E se antigamente se pensava que o autismo era uma perturbação rara, desde a comunicação incisiva e clinicamente fundada por Kanner que se deram grandes avanços na compreensão das bases biológicas das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) (cf. Ozonoff et al., 2003).

Os autores referem que segundo especifica o DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) “as perturbações do espectro do autismo envolvem limitações das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal e da variedade dos interesses e comportamentos.” (Ozonoff et al., 2003:27). O DSM-IV-TR considera cinco diagnósticos específicos do espectro do autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento. “Estas incluem a perturbação autística, a perturbação de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação” (Ozonoff et al., 2003:27).

Para as perturbações autistas, no domínio social os sintomas revelam défice acentuado do uso de comportamentos não-verbais nas relações interpessoais, na incapacidade de estabelecer relações entre os pares, reduzida tendência para a partilha de interesses ou prazeres com os outros e limitada reciprocidade social ou emocional. Na área dos comportamentos e interesses revelam défice na adesão inflexível a rotinas não funcionais, em movimentos corporais estereotipados (cf. Ozonoff et al., 2003).

Atualmente no que se refere ao diagnóstico da síndrome de Asperger assente nas descrições do Dr. Hans Asperger, pediatra vienense, que em 1944, notou semelhanças em comportamentos e características de personalidade em crianças que frequentavam a sua clínica. Observou nestas crianças que na maturidade social e no raciocínio social eram retardados acrescido de alguns aspetos das suas capacidades sociais serem invulgares independentemente da sua fase de desenvolvimento. Era notório a dificuldade que estas crianças tinham em fazer amigos e eram muitas vezes arrelhiadas pelas outras crianças. Notou uma diminuição na comunicação verbal e não-verbal,

especialmente nos aspetos conversacionais da linguagem. Descreveu dificuldades no controlo das emoções e uma tendência para intelectualizar sentimentos. Em relação às capacidades intelectuais estas crianças revelavam uma empatia pouco evoluída. Nalgumas destas crianças era identificável défice de atenção nas aulas e problemas específicos de aprendizagem. Nalguns casos era preciso mais assistência por parte das mães no que respeita à auto-ajuda e capacidades organizacionais. Em termos de mobilidade observou algum desajeitamento no modo de andar e na coordenação. Notou ainda que algumas crianças eram particularmente sensíveis a sons específicos, aromas, texturas e experiências táteis (cf. Ozonoff et al., 2003).

## **2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva**

Desde os finais do século XVIII e princípios do século XIX até ao início do século XX, com a origem da inclusão da Educação Especial no ensino publico no decurso da obrigatoriedade da escolarização, a Educação Especial é feita em instituições especializadas para pessoas com deficiência, numa metodologia mais assistencialista. Abrem-se escolas fora dos grupos populacionais numa filosofia de proteção de estigmatização da sociedade para com o deficiente e por outro lado para proteger os “olhares” da sociedade duma realidade incomodativa, materializando-se numa segregação e discriminação da pessoa deficiente. Durante este período as escolas de Ensino Especializado surgem numa forma de agregação da deficiência por áreas cognitivas e sensoriais criando-se ambientes facilitadores para médicos e investigadores desenvolverem o trabalho de onde emergem estudos, métodos de tratamento e métodos de intervenção específicos para a educação nas várias áreas de deficiência (cegos, surdos, deficiência mental, etc.). O desenvolvimento científico e técnico permitem incrementar métodos fiáveis de avaliação que possibilitam uma construção pedagógica terapêutica que se reflete em práticas de educação especial levadas a cabo nas escolas de ensino regular aquando do processo de integração nas escolas publicas (cf. Bautista, 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986, em Portugal, vem estabelecer a educação escolar universal e visa a educação especial como meio que assegura “... às crianças com necessidades educativas específicas, devidas,



designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (Artº 7º, alínea j) numa escola para todos.

Com a normalização dos serviços, numa perspetiva de integração escolar, assistimos à mudança da escola. “A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.” (Bautista, 1997: 9), mas a falta de preparação e organização nos currículos e estratégias de ensino e aprendizagem por parte das escolas dificulta a implementação das políticas educativas de inclusão (cf. UNESCO 2005).

Até aqui considerava-se que as dificuldades que o aluno sentia tinham origem unicamente nele e agora era posta em causa a capacidade que a escola tinha em proporcionar os meios de adaptação a estas crianças o que leva a uma reflexão aprofundada sobre o conceito de dificuldades e de aprendizagens. Surge um novo modelo de Educação Especial e o conceito de Necessidades Educativas Especiais que contempla crianças com dificuldades de aprendizagem que reclamem uma medida educativa especial. Este conceito é mais amplo que o conceito de educação especial porque admite que na origem das dificuldades de aprendizagem e, ou de desenvolvimento do aluno pode estar uma causa pessoal, escolar ou social sendo que a medida das necessidades educativas especiais se pode revelar de caráter permanente ou temporário. Deixam de ser usados os currículos especiais para serem fomentadas adaptações curriculares individuais tendo por base o esquema curricular normal (cf. Bautista, 1997).

Em 1991 com o Decreto-Lei nº 319 de 23 de Agosto, assiste-se a uma atualização e alargamento da legislação com a “substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais» baseado em critérios pedagógicos” (Preâmbulo). Com esta reestruturação são utilizadas estratégias educativas com implicações marcadamente positivas numa resposta à diversidade dos alunos, “olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarado, mas como oportunidades para enriquecer o ensino.” (UNESCO, 2005:6).

Desde a Declaração de Salamanca (1994) que se vem falando no conceito de inclusão na promoção de sucesso educativo para todas as crianças. Ela defende um sistema educativo flexível modelado numa política global integrada como forma de

resposta a uma escola diversificada que permita a facilitação de medidas de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Art.1º, nº2) que “tem por objetivos a inclusão educativa e social” que garanta o sucesso numa promoção de igualdade de oportunidades. Visa um sistema de práticas educativas de modo a dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos com PEA, de encontro à sua diversidade nas suas limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente nomeadamente ao nível da comunicação, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (cf. ME, 2008b).

A UNESCO (2005), apresenta como definição de «escola para todos» aquela que dá acesso a todas as crianças assegurando uma educação básica de qualidade. Para isso a escola tem de adaptar programas centrados nas aprendizagens de todas as crianças independentemente das suas capacidades. Desenvolver condições nas escolas passa por um bom ambiente de aprendizagens, um ambiente inclusivo, um ambiente simpático e acolhedor, bem como saudável e protetor. Num quadro mais ilustrativo e descritivo, “Eu acho que é um indicador que eles sentem este espaço como deles e um lugar onde podem estar à vontade, em segurança, não sentem medos. (...) ... acho que eles estão lindamente.” (Ent. AE 3:6,7), a relação de um ambiente tranquilo e promotor do desenvolvimento humano.

### **3. As Unidades de Ensino Estruturado**

No âmbito da educação especial que visa a recuperação e integração socio-educativa de cidadãos com necessidades educativas especiais, no ponto três do Artigo 17 da Lei de Bases do Sistema Educativo assume como objetivos:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das potencialidades da comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais por forma a promover o potencial de funcionamento biopsicossocial e “podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.” (Dec. Lei nº 3/2008: Preambulo), sendo que estas dimensões abrangem não só os alunos mas também medidas de mudança no contexto escolar.

Neste sentido surge uma rede de Unidades de Ensino Estruturado (UEE), previsto na alínea a) do número 3 do Artigo 4º do Decreto-Lei 3/2008, para apoio a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em escolas ou agrupamento de escolas, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam dar uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

A implementação das Unidades de Ensino Estruturado, desde 1996 em Portugal, tem por base um modelo de intervenção de natureza cognitivo-comportamental que assenta na estrutura do programa TEACCH<sup>1</sup>. Este modelo, segundo Marques (2000) nos refere, surgiu na Califórnia do Norte, Estados Unidos da América, em 1966 por Eric Schopler e visa preparar as pessoas com PEA para a aquisição de competências de autonomia na sua vida quotidiana, em casa, na escola ou trabalho. A intervenção incide na ajuda à pessoa com PEA e à família no sentido de reduzir os comportamentos mais característicos desta patologia. A autora salienta que este

programa assenta em sete princípios orientadores, são eles:

- A melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- Uma avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- A estruturação do ensino, nomeadamente das actividades dos espaços e das tarefas;
- Uma aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
- Uma abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental, nas estratégias de intervenção assentam na ideia base de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente a nível da percepção ou compreensão;
- O apelo ao técnico «generalista», treinando os seus profissionais como «generalistas» para melhor trabalharem com a criança e família;
- Um apelo à colaboração parental, os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção. (2000:91,92)

---

<sup>1</sup> TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados

O modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado nas escolas de ensino regular como resposta educativa, é suficientemente flexível e permite ao docente a aplicação de estratégias adequadas a cada aluno, indo de encontro à forma de pensar das crianças com PEA.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. (ME, 2008b:17)

A estrutura física deve estar organizada com áreas bem definidas e demarcadas possibilitando uma visualização clara, permitindo ao aluno uma informação e uma organização numa funcionalidade o mais possível autónomo. A delimitação das diferentes áreas possibilita ao aluno compreender melhor o que se pretende em cada espaço numa sequência relacional de acontecimentos previamente anunciados.

A sala está organizada por áreas demarcadas por armários, organizada com cadeiras, mesas e um conjunto de materiais próprios para o desenrolar de cada atividade. O aluno orienta-se espacialmente e temporariamente por um horário<sup>2</sup> individual que simultaneamente funciona como suporte de comunicação e interiorização de conceitos. Usando uma das áreas fortes destas crianças o processamento visual e a memorização, o uso de símbolos como forma de comunicação visual permite trabalhar competências de autonomia.

A sala deve compreender uma área de reunião, onde se desenvolve a comunicação e a interação, numa dinâmica de boas vindas, de conversação sobre o horário, sobre o tempo, cantar uma canção ou avaliar o seu comportamento. Na área do aprender, designada de um para um, o aluno e o professor encontram-se sentados a uma mesa frente a frente para as aprendizagens. A criança aprende a fazer as tarefas para depois fazê-las sozinha. A área de trabalhar é um local, normalmente de frente para a parede para minimizar os estímulos visuais e promover a concentração. É um local de trabalho individual onde a criança executa tarefas de forma independente e de sucesso, este muito importante para reforçar competências, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho. Na área de brincar com material específico, nomeadamente almofadas, vários brinquedos, espelho, que contribuem para aprender a brincar ou para um

---

<sup>2</sup> O horário pode ser organizado com o recurso a símbolos, objetos reais, fotografias, imagens desenhadas, pictogramas que devem ser sempre fazer-se acompanhar da palavra escrita (ME, 2008b)

momento de pausa, de relaxamento prevenindo a perda de controlo. Na área do computador a criança pode trabalhar individualmente ou com ajuda. A área de trabalho de grupo destina-se a desenvolver a relação e interação realizando-se atividades em conjunto como jogos de mesa, construções com legos, trabalhos com plasticina, etc.

As atividades curriculares dentro do possível devem desenvolver-se tanto quanto possível em ambiente e contexto de turma sendo a UEE<sup>3</sup> um meio facilitador para fazer aprendizagens que fazem parte do currículo individual do aluno.

A escola visa promover competências escolares, pessoais e sociais que permitam autonomia no mercado de trabalho e na sociedade. Nesta perspetiva e independentemente das dificuldades na comunicação e interação que possam acompanhar ao longo da vida estes jovens, é inerente um processo de transição para a vida pós-escolar<sup>4</sup> que pode passar por cursos de formação.

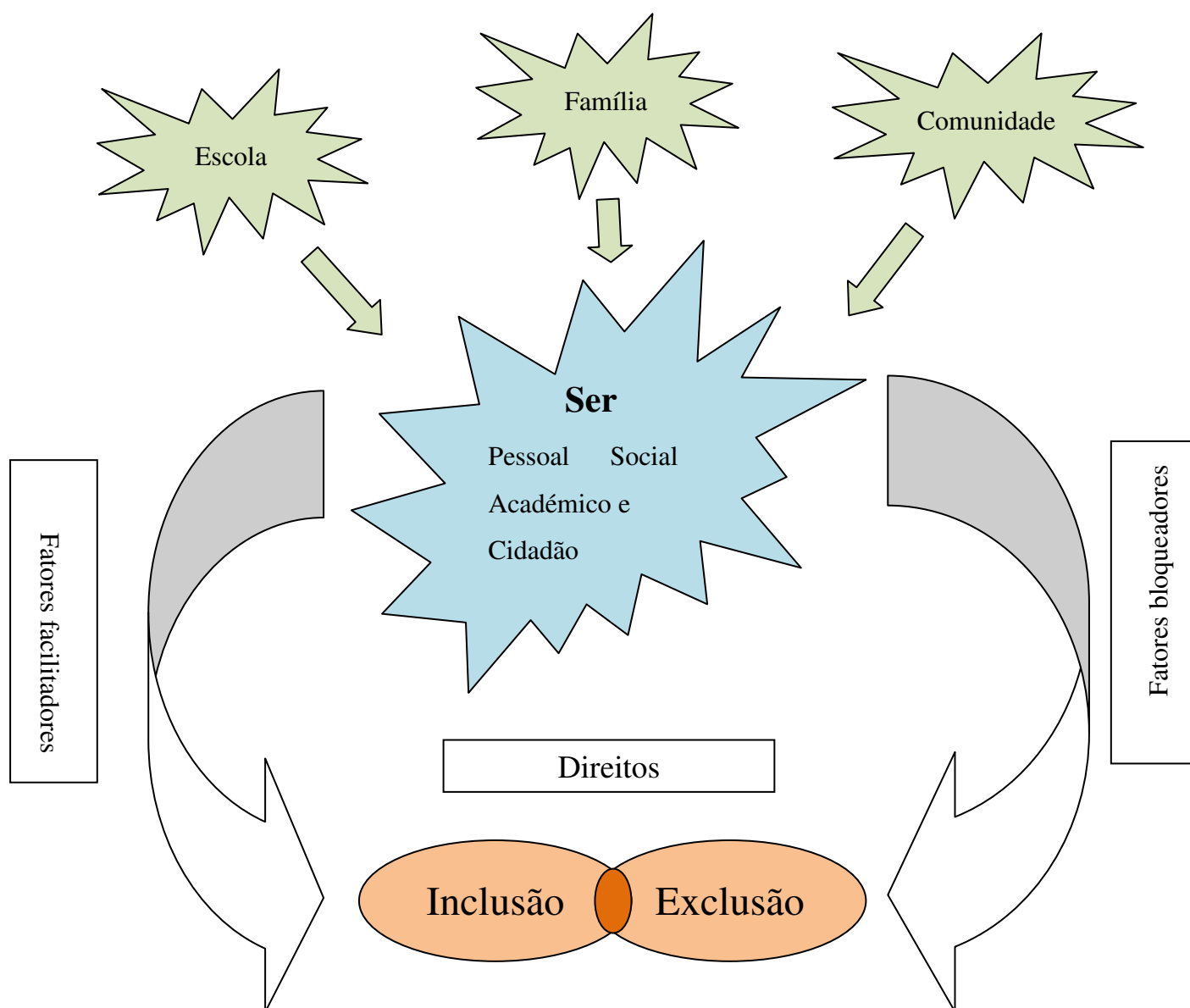
---

<sup>3</sup> Em cada sala de ensino estruturado considera-se conveniente um grupo de alunos não superior a 6 e dois docentes do Quadro de Educação Especial do agrupamento, com formação especializada na área das PEA e ensino estruturado, 2 auxiliares de ação educativa do quadro do agrupamento, terapeuta da fala e psicólogo pertencentes ao agrupamento ou exteriores a este. (ME, 2008b:32,33)

<sup>4</sup> No processo de transição para a vida pós-escolar importa:

- Planear e organizar;
- Atender aos interesses pessoais do aluno, garantindo sempre que possível a sua participação
- Criar condições para que o aluno possa descobrir as suas próprias capacidades e competências;
- Garantir a participação das famílias nas decisões a tomar;
- Estabelecer uma rede de parcerias para vários serviços de forma a criar um suporte técnico que permita a viabilização profissional destes jovens;
- Assegurar estreita colaboração entre a escola e o futuro local de trabalho, de modo a permitir que o jovem experimente condições reais de trabalho. (ME, 2008:35)

## O Ser Pessoa



**Figura 1** – O Ser Pessoa

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nas entrevistas a Agentes Educativos, técnicos, Presidente da APCJ e entrevistas e questionários de mães de jovens com e sem PEA a frequentar a escola de ensino regular. 20-03-2014

## **CAPITULO II**

### **Repensar a Educação como um Direito**

E por exemplo, esta questão dos exames. A mãe desse menino teve que ir, inclusive à Assembleia da República contestar, porque se a educação é para todos. Porque condicionar um menino que não fala, só porque tem uma Perturbação do Espectro do Autismo? Porque é que lhe é condicionada a possibilidade de fazer um exame nacional e ele tem que fazer um exame de escola? Que nós sabemos, que ele fazendo um exame de escola, obrigatoriamente no 9º ano não fará exames nacionais. Ficará condicionado o seu percurso escolar. Nós não sabemos, não é? E foi à Assembleia da República, conseguiu ser ouvida. Inclusive, foi depois ouvida pelo júri nacional de exames e conseguimos que ele fizesse o exame. (Ent. T 2:11)

A Carta dos Direitos Fundamentais (2010), é um compromisso político entre os países da União Europeia no sentido de desenvolver valores indivisíveis e universais como a dignidade, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, assentes nos princípios da democracia e do Estado de direito.

A filosofia de inclusão na escola, surge de um percurso difícil mas envolvente por parte da família, do sistema educativo e da comunidade, pela vinculação de direitos de acessos e igualdade de oportunidades numa escola onde todos os alunos podem e devem aprender juntos.

Como direitos, estes devem ser reconhecidos numa articulação e concretização em contexto societário escolar e comunitário, permitindo identificar os lugares de inclusão e de exclusão, sendo que estes últimos devem ser entendidos como ambientes de construção identitária de valores de cidadania.

#### **1. Educação Especial em Portugal. Breve historial**

Segundo Fonseca (1989) citado por Borges (2011) a Educação Especial nasce com o médico e investigador francês Jean Marc Itard numa metodologia do ensino para deficientes.

Em Portugal a educação para crianças deficientes emerge no século XIX, por um lado com a criação de asilos, numa abordagem assistencialista e por outro numa vertente

educacional com o ensino direcionado a surdos e cegos. A Casa Pia de Lisboa assume a dianteira implementando um modelo pedagógico oriundo de Paris. A sua ação junto da educação para surdos sofre um novo impulso, em 1913 com a entrada como diretor o médico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira. Como pioneiro da psicologia do desenvolvimento e da psicologia escolar, promove na Casa Pia o primeiro curso de especialização de professores e funda também, em 1916, o instituto de observação de alunos com deficiência mental e problemas de linguagem (cf. Borges, 2011).

A Declaração de Genebra de 1924 é o primeiro passo na preocupação internacional no que se refere aos direitos da criança, em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem defendendo o direito à instrução de todos os indivíduos e mais tarde com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (cf. Nações Unidas, 2006) num compromisso por parte dos Estados na implementação de um sistema educativo inclusivo. Estas são algumas das movimentações internacionais com peso na determinação de práticas educativas no sistema português.

A Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal é criada em 1929 com o objetivo de criar classes especiais, inaugurando as primeiras em Lisboa recrutando professores especializados.

A educação de deficientes mentais e deficientes motores, é impelida a partir de 1942 com a Casa Pia e o Instituto Condensa de Rivas em colaboração com o Instituto Aurélio da Costa Ferreira. É através do Decreto-Lei nº 35/801, de 13 de Agosto de 1946 que descreve a formação de classes especiais nas escolas primárias, que o Instituto Aurélio da Costa Ferreira sob a tutela do Ministério da Educação assume a sua orientação.

Nas décadas de 1950 a 1970 surgem associações com o objetivo de dar atendimento educativo nas diferentes áreas da deficiência sensorial e motora. Muitas destas associações surgem da organização de grupos de pais como o Centro Infantil Hellen Keller, Liga Portuguesa de Deficientes Motores, Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (APPACM), hoje Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM), a Associação Portuguesa para a Proteção de Crianças Autistas, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direção Geral do Ensino Superior. Em 1964, emerge o curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas (cf. Borges, 2011).



Em 1971 com a promulgação da Lei nº 6/1971 de 8 de Novembro que assegura a reabilitação e integração social dos indivíduos deficientes inicia-se a jornada da integração da Educação Especial no ensino regular. O Ministério da Educação em 1973 cria a Divisão do Ensino Especial assumido pelo Ministério da Educação.

Entre 1975 e 1976 as escolas oficiais, começam a assumir mais claramente a integração de deficientes nas classes regulares, altura em que surgem as equipas de ensino espacial integrado, tendo por principal objetivo de fomentar a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens portadoras de deficiência (cf. Correia, 2003). Sendo o ano de 1977, assinalado com o Decreto-Lei nº 147 de 2 de Maio que estende o Ensino Especial ao Ensino Preparatório e Secundário. Nesta altura as escolas especiais detinham o maior número de alunos com deficiência, mas em 1982 o ensino público dá início ao apoio integrado a alunos com problemas do foro intelectual (cf. Borges, 2011).

É pois, com a Constituição da Republica Portuguesa de 1976, a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência em 1989, que se consolidam os três fundamentais dispositivos jurídicos que marcam o século XX no que concerne aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Como prioridade política, enquadrada nas políticas de promoção de inclusão social, surge em 2009, com o Dec. Lei nº 281 de 6 de Outubro, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, através de um sistema conjunto entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, num envolvimento com as famílias e a comunidade. Este tem em vista a concretização do direito à participação social de crianças, jovens e adultos em que se irão tornar, através duma intervenção precoce junto de crianças com alterações, ou em risco de apresentação dessas mesmas alterações diretamente relacionadas com o seu normal desenvolvimento.

Na educação, a publicação do Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto vem perspetivar uma «escola para todos», substituindo o modelo médico, até então utilizado para auferir de apoio ao Ensino Especial, por um modelo baseado em critérios pedagógicos, criando assim o conceito de «alunos com necessidades educativas especiais». Por outro lado vem consagrar

... um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das

medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. (Dec. Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto: Preambulo)

Tendo por base a Declaração de Salamanca de 1994 e numa noção de escola inclusiva, a Educação Especial está orientada pelo Decreto-Lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008, que retoma o modelo médico, a par do modelo pedagógico, na referenciação de alunos para usufruir de apoio educativo.

## **2. A Educação Inclusiva como um direito**

As crianças com necessidades educativas especiais fazem parte de um grupo de risco, submetendo a escola a um grau de resposta de maior exigência, quer ao nível organizativo quer ao nível de estruturas físicas. O Decreto-Lei 3/2008 vem definir o grupo alvo para assim poder efetivar os apoios educativos com vista a garantir a estes alunos o acesso e sucesso educativo. Estes apoios educativos visam dar resposta a alunos com necessidades educativas especiais de carater permanente prevendo o recurso à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Entende-se por apoios especializados a adaptação de estratégias, de recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos sem esquecer o recurso à tecnologia (cf. Decreto-Lei 3/2008).

As Unidades de Ensino Estruturado surgem, ao abrigo do Decreto acima mencionado, em escolas ou agrupamentos de escolas, como resposta educativa específica a um grupo de crianças com necessidades educativas especiais com Perturbações do Espectro do Autismo, podendo ser criadas em qualquer nível de ensino.

Segundo a orientação do Ministério da Educação, sobre as Unidades do Ensino Estruturado, estas devem ser criadas em função:

- Da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA;
- Da concentração de alunos com PEA de um ou mais conselhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte;
- Da existência de um espaço físico (sala);
- Da garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos). (2008b:31,32)

Este manual contempla diversas normas que orientam a formação destas unidades de ensino. Frisa que a educação inclusiva deve ser o resultado, sempre que possível, de um trabalho de equipa: das famílias dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou das escolas, dos docentes de educação especial, dos docentes do grupo (turma ou disciplina) do aluno, de outros técnicos (psicólogos, terapeutas ou outros) que façam parte do agrupamento, ou de outros serviços, da rede de serviços da comunidade, de modo a que todos se encarreguem da necessidade individual dos alunos com PEA (cf. ME, 2008b).

Estas respostas educativas são um direito que deve estar ao alcance de todos os alunos com deficiência ou incapacidade, independentemente do seu grau de severidade, tal como refere o Decreto-lei 3/2008, no nº2 do Art.º 1º,

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima referidas.

A educação especial assenta nos princípios de justiça e solidariedade social, em oposição à discriminação e combate à exclusão social, na promoção da igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso educativo, num direito à participação dos pais (cf. Decreto-Lei 3/2008).

Pensando na intervenção social, em contexto escolar, julgamos que esta deve ser levada a cabo pelo assistente social, como mediador entre os pais, a escola e a comunidade. Articulando, ao nível micro numa mediação individual, ao nível meso numa relação individual e coletiva e ao nível macro numa transversalidade do coletivo com vista à obtenção da inclusão educativa nos seus direitos e valores.

Numa relação de proximidade o técnico social pode usar uma abordagem biográfica que permite, à luz da história do indivíduo a leitura dos fenómenos psicológicos, sociais ou antropológicos. A recolha de biografias permite o acesso a constrangimentos e condicionantes sociais, o que nos possibilita a compreensão do indivíduo no seu meio (cf. Tinoco & Pinto, 2001).

Esta abordagem faculta uma avaliação da(s) situação(s) que visa a intervenção social num grupo de risco. A operacionalização instrumental no modelo assistencialista, perspetiva a capacitação do indivíduo beneficiário. Este, como interventor ativo de

políticas sociais dum modelo emancipatório, concretiza uma tomada de consciência de cidadania e vontade expressa de mudanças do quotidiano pessoal e social.

A intervenção social ao nível da gestão da inclusão deve ser um sistema aberto numa dinâmica de parcerias e na implementação de projetos transversais que permita a capacitação de competências de cidadania numa construção de uma sociedade multidiversificada.

### **3. A Educação Especial e os direitos das pessoas com deficiência**

O trabalho de acompanhamento neste processo complexo de intervenção exige, segundo Isabelle Astier (s/d), uma aproximação ao destinatário promovendo um dispositivo de acompanhamento de pacto que se caracteriza por um compromisso moral em que o técnico social não parte de um princípio, rotulagem, mas de uma flexibilização em que os atores vão construindo e reconstruindo o percurso de vida numa forma de construção de cidadania.

Francisco Branco afirma que,

...importa continuar a inscrever as pessoas nos suportes coletivos de direitos característicos do Estado Providência, mas também suscitar formas de luta pelo reconhecimento, que contribuam para redesenhar novas exigências de justiça, permitindo inscrever as reivindicações subjectivas de identidade num processo coletivo de acesso aos direitos sociais. (s/d:11)

Os encarregados de educação destas crianças sentem-se, por uma questão de estigmatização, numa situação de fragilidade e de isolamento num sistema maximizado e padronizado para a normalização. Apesar dos direitos que são subjacentes a situações no que se refere à deficiência, estes encarregados de educação necessitam de fazer uma edificação de reconhecimento de uma identidade de diferença pois só assim poderão ajudar na construção de uma inclusão plena.

Numa conceção do trabalho social, Marília Andrade (2001) propõe três ideias tese para uma caminhada de trabalho social

- Um novo olhar sobre o Serviço Social arrasta consigo a desconstrução de ideias feitas e reconstrução de novas articulações. Deriva de uma reconfiguração do social, e implica a alteração de saberes e poderes e a introdução de novos instrumentos e novas tecnologias de intervenção. Pressupõe e implica a ocupação

de novos espaços no «campo», tanto pelos assistentes sociais como pelos destinatários das suas acções.

- Uma outra prática de Serviço Social, exige uma concepção do agir do assistente social em estreita articulação com o agir dos destinatários da investigação, em que estes ocupam o lugar central no processo de intervenção. Esta é uma prática em que os protagonistas são considerados como sujeitos capazes de atingir níveis de «agir livre», de construir e ocupar espaços públicos constituintes, ou seja, espaços de comunicação, negociação, debate, interlocução, espaços de mediação.

- No actual contexto societário marcado por aceleradas mutações sociais, culturais, políticas, económicas e tecnológicas e por situações de «desafiliação», o privilégio da dimensão coletiva na intervenção do assistente social, abre novas vias de acção, possui um efeito multiplicador e favorece a criação de laços sociais. Permite aos indivíduos isolados e precarizados, trocar informações, organizar-se e agir no sentido de melhorar a qualidade da vida singular e coletiva. (Marília Andrade, 2001:219)

Estas três ideias: um novo olhar, «um agir em estreita articulação com o agir dos destinatários» e o contexto societário parecem ser relevantes para a necessidade do serviço social no ambiente escolar que se revela inexistente mas que necessita da sua operacionalização.

A problemática da deficiência no que se refere à multiplicidade de dificuldades e constrangimentos inerentes, provoca nas famílias um desgaste físico e emocional que as potencia em situações de precarização e de desafiliação social<sup>5</sup>. O papel do assistente social revela-se da maior importância no sistema educativo numa perspectiva de construção de espaços de comunicação, de debate e negociação promovendo um «agir livre» por parte de todos os atores intervenientes do processo educativo.

Os diplomas legais têm em vista a aplicação de medidas por forma a dar uma resposta social numa construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido a preservação dos direitos parece estar garantida mas a dimensão humana vai para além daquilo que o homem consegue perspetivar numa sociedade em plena construção. Como refere Maria Silva (2012), que embora a inclusão já esteja enquadrada legalmente esta vai para além de tudo isto.

A implementação de medidas é muitas vezes acompanhada de conceitos pré concebidos que limita a construção da resposta social numa orientação para uma medida à medida do beneficiário ao contrário do que acaba por acontecer: um beneficiário à medida da medida.

---

<sup>5</sup> Desafiliação social é um conceito usado pela primeira vez por Robert Castel, para designar os novos excluídos do contrato social num contexto de exclusão do mundo do mercado de trabalho acarretando um isolamento social.

O assistente social não deve ser levado a proceder como um colonizador das suas interpretações mas a ser apenas um meio de garante e defensor dos “direitos dos utentes individuais ou coletivos, ao mesmo tempo que tentam satisfazer as suas respetivas necessidades.” (ONU, 1999:22).

O documento Direitos Humanos e Serviço Social da ONU, refere que os profissionais de serviço social imbuídos de “filosofias e ética, bem como” das “esperanças e ideias daqueles com quem” (1999:21) trabalham, em conjunto com os seus próprios valores (assistentes sociais), promovem o serviço social numa perspetiva de desempenho humano.

O trabalho do assistente social é numa vertente de ação uma postura aberta e criativa para uma evolução constante e harmónico à evolução do individuo tendo em conta as diferentes necessidades contextualizado na comunidade.

No que se refere à escola inclusiva muito ainda há a fazer, mudanças e mentalidades concretização de valores humanos numa promoção da diversidade.

#### **4. Os lugares da inclusão e da exclusão na escola e na sociedade**

A escola é primeiramente um lugar e um espaço, concebido para desenvolver práticas educativas, promover o conhecimento e fomentar a socialização entre todos os intervenientes que dela fazem parte, num ambiente de plena cidadania. Neste sentido, propõe-se compreender os conceitos de inclusão e exclusão, bem como identificar os lugares, inclusão e exclusão, naturezas do cerne dum ambiente complexo pela amálgama de diferentes fragmentos de crenças e condutas sociais e culturais, simultaneamente testemunha de mutações de comportamentos e atitudes individuais e de grupo.

##### **Os Lugares da exclusão na escola e na sociedade**

Os lugares são definidos por Stoer & Magalhães, como sendo

as instâncias em que o impacto dos espaços estruturais acontece, isto é, o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território são os lugares onde

potencialmente se activa a agência social e os constrangimentos sociais que a delimitam e a inspiram. (2005:117)

Assim, e ainda segundo os autores, o lugar é onde há interação entre os projetos individuais e sociais, potencializando as capacidades e os limites que definirão a eventualidade da realização desses mesmos projetos. Neste sentido os lugares, são o momento em que a agência individual e social emerge, isto é, o momento em que efetivamente os indivíduos se tornam indivíduos. “São os lugares onde os projectos nascem e vivem, onde a mudança social assume a forma de agência, quer essa mudança social aconteça, ou não.” (Stoer & Magalhães, 2005:118)

Os diferentes lugares só se tornam reais quando se manifestam nos contextos, sejam eles a família, a escola, o bairro, a igreja ou outro qualquer. Nomeadamente a cidadania reclamada, acontece só em determinados contextos, só quando os atores sociais questionam reflexivamente uma cidadania reflexiva. No caso da educação, os atores sociais pretendem exigir que esta se concretize de acordo com as normas e os valores considerados fundamentais para os cidadãos que os reclamam. O significado dos lugares só tem verdadeiramente significado sociológico quando são vividos nos seus contextos (cf. Stoer & Magalhães, 2005).

Sob esta abordagem, dos autores acima referidos, na análise de dados referentes à observação direta realizada como estratégia neste estudo de caso, foi possível identificar três “lugares”: espaço, tempo e (inter)relações. Sob cada um destes “lugares” é exequível o entendimento sobre de que modo a agência individual e social emerge no contexto de ensino regular deste estudo.

## **A Inclusão**

Tendo em conta o que foi exposto no início deste trabalho, no que se refere ao percurso educativo de alunos com NEE ao longo da história, desde o modelo de segregação ao movimento de inclusão que se afirmou no cenário educativo presente, Manuela Ferreira (2007) afirma que este último é aceite porque a adoção de práticas integrativas não intervém em detrimento dos alunos do ensino regular.

Todavia, no ponto de vista de Luís Correia (2010), a inclusão, é uma máxima que vai além do que se acaba de expor, passa por receber os alunos com NEE nas escolas

regulares e levá-los o mais possível às classes regulares onde, por direito, deve ter o seu lugar com acesso aos serviços adequados às suas características e necessidades. Este ingresso deve contemplar estratégias adequadas, de forma a aumentar a participação destes alunos, incluindo aqueles que têm NEE mais significativas, independentemente dos seus graus académicos e sociais.

Manuela Ferreira (2007), alerta para uma outra perspetiva a de que o mais importante não é perceber de que modo a escola se deve organizar para acolher os alunos com baixas aprendizagens, mas sim, de que forma a escola se vai organizar para oferecer uma resposta de qualidade a todos os alunos. Concretizar a inclusão passa pela fusão do sistema de ensino regular e do sistema da educação especial, que implica simultaneamente um entendimento da educação como um fenómeno único.

Sob a orientação do quadro legal (cf. Dec. Lei 3/2008), o sistema e as práticas educativas passam por direcionar diferentes tipos de estratégias que permitam corresponder às necessidades educativas de cada aluno permitindo assim, assegurar a gestão e a diversidade dos mesmos. O conceito de escola inclusiva passa pela individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de ensino, de modo a "promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos." (Dec. Lei nº 3/2008: Preambulo).

## **A Exclusão**

Apesar de o termo "exclusão social" já ter sido usado por diversos autores, Bruto da Costa (2007), refere que este conceito não está ligado unicamente à pobreza, mas também a um conjunto de situações relacionadas com ruturas a nível das relações sociais. A noção deste conceito transporta o autor a uma questão "excluído de quê?". Para esta abordagem temos de ter em conta que o individuo é societal e por isso, se encontra num contexto de cidadania. O autor sublinha que quando se fala em cidadania, esta está intimamente ligada com um conjunto de sistemas sociais básicos inerentes ao individuo: social, económico, institucional, territorial e o das referências simbólicas.



1. O domínio social refere-se ao conjunto de sistemas em que o indivíduo está inserido: os mais imediatos e restritos – como a família e os vizinhos; os intermédios – como pequenas empresas e grupos de amigos e os mais amplos – como a comunidade local e o mercado de trabalho.
2. O domínio económico refere-se a três tipos de sistemas: os organismos produtores de recursos – o mercado de trabalho e o sistema de segurança social; o mercado de bens e serviços e o sistema de poupanças.
3. O domínio institucional abrange o sistema de prestação de serviços e as instituições ligadas aos direitos cívicos e políticos.
4. O domínio territorial abrange não só pessoas e famílias, mas também bairros ou povoações.
5. O domínio das referências simbólicas abarca a dimensão subjetiva da exclusão, isto é, refere-se às perdas que o indivíduo pode estar sujeito, como a identidade social, a autoestima, a autoconfiança, os objetivos do futuro, o sentido de pertença à sociedade, entre outras (cf. Bruto da Costa, 2007).

Este conjunto de situações relacionadas com as ruturas a nível das relações sociais, referidas por Bruto da Costa (2007), servirá de ponto de partida na abordagem do conceito de “exclusão” na análise de dados deste estudo.

Os lugares de inclusão e exclusão aparecem então estruturados a partir de três dimensões: o espaço, o tempo e a (inter)relações humanas, que observamos no contexto escolar. Relacionando estes três conceitos, como chave de leitura que resume o enquadramento teórico, realizámos uma observação direta, em dois dias passados em contexto escolar regular. Em síntese, surge o seguinte quadro.

Dimensões	Autores	Inclusão	Exclusão
<b>Espaço</b>	Bruto da Costa (2007)	Domínio institucional-boas condições físicas	Domínio territorial - isolamento
	Manuela Ferreira (2007)	A UEE como resposta educativa	
	Luís Correia (2010)	Bons acessos	
	Legislação (Dec. Lei 3/2008 e LBSE Artº 17º) <sup>6</sup>	Bons espaços	A UEE isola alguns dos alunos do contexto de sala de aula
<b>Tempo</b>	Bruto da Costa (2007)	No domínio das referências simbólicas	Domínio social – não estabelecem relações de amizade
	Manuela Ferreira (2007)	Há uma fusão dos dois sistemas, ensino regular e educação especial	
	Luís Correia (2010)	No acesso	
	Legislação (Dec. Lei 3/2008 e LBSE Artº 17º)	Em consonância com o previsto	
<b>(Inter)relações</b>	Bruto da Costa (2007)	No domínio das referências simbólicas Para alguns alunos a organização da escola apenas contempla alguns momentos em comum entre os alunos do ensino regular e os alunos da educação especial	Domínio social – não há socialização  Não existe fusão dos dois sistemas, ensino regular e educação especial
	Manuela Ferreira (2007)		
	Luís Correia (2010)	Participada	Não participada
	Legislação (Dec. Lei 3/2008 e LBSE Artº 17º)	Em consonância com o previsto	

**Quadro 1** – Os lugares e as dimensões da inclusão e da exclusão na escola  
Construído a partir de Stoer & Magalhães, 2005, e autores acima citados

Tal como vai ser exposto no universo de análise, o grupo de alunos a que nos referimos neste estudo, fazem parte de uma Unidade de Ensino Estruturado, inserida em contexto escolar regular, mas que devido ao grau de severidade de cada aluno se dividem em dois subgrupos de alunos: um, constituído por três alunos, que frequentam o ensino formal em contexto de turma e a Unidade como sala de apoio, o outro grupo,

<sup>6</sup> LBSE – Art.º 17, ponto 3

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das potencialidades da comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis a que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

constituído por dois alunos, que frequentam o ensino formal em contexto de Unidade, com a assistência e participação a uma disciplina em contexto de turma. Nesta análise teremos de ter em conta estes dois subgrupos a frequentar a escola em contextos de ensino formal diferentes, transpondo-nos para resultados desiguais, como será exposto mais adiante.

## **O espaço**

Tendo em conta o conceito de lugar de Stoer & Magalhães (2005), acima exposto, relacionado com a dimensão de espaço, sendo ele um espaço físico, mas que sustenta as dinâmicas de todo um contexto de ensino regular e especial, partimos para uma análise de dados cruzando-os com as ideias de inclusão e exclusão, à luz de um conjunto de autores e de políticas públicas educativas, face aos alunos com PEA em contexto de ensino regular (cf. Quadro 1).

À luz do conceito de inclusão, acima abordado por vários autores e pela legislação em vigor, podemos constatar que a escola no seu espaço físico e em termos de enquadramento geográfico, revela-se uma escola com meios físicos promotores de inclusão.

Para Luís Correia (2010), a inclusão vai no sentido de desenvolver um ambiente de comunidade e apoio mútuo de modo a fomentar o êxito entre todos. O espaço físico da escola onde toda a comunidade educativa e estudantil pode usufruir de um ambiente sociável de relevante importância, na promoção da inclusão. A escola tem bons acessos interiores e exteriores que permitem a deslocação sem dificuldades, permitindo a autonomia de alunos que apresentem maior dificuldade e de acordo com as suas capacidades.

A mãe do Bernardo deixa-o ao portão da escola, o funcionário da entrada comunica à colega que está no corredor junto à porta da UEE e o Bernardo dirige-se para a sala sozinho embora sempre com um «olhinho» das funcionárias que vigiam os corredores. (NC 2:1)

Nos espaços em comum, como o refeitório e os corredores, são de bom acesso permitindo o desenvolvimento de competências sociais, como é previsto nas políticas públicas (LBSE, Artº 17º, nº3), num direito de acesso de todos à educação promovendo o progresso social e a democratização da sociedade.

É hora do almoço, o Márcio vai para a fila buscar o seu almoço e junta-se com outros colegas. É autónomo, não precisa de ajuda da educadora ou da assistente.

O Rodrigo e a Diana vão buscar o almoço com alguma ajuda pontual e juntam-se ao Bernardo e ao Daniel que já se encontram numa mesa a almoçar. [...] A Educadora Manuela almoça com eles ao mesmo tempo que orienta a refeição ou dá um apoio pontual. O almoço decorre numa mesa junto a uma das paredes do refeitório. (NC 1:6)

A UEE, prevista no Dec. Lei 3/2008, surge como resposta educativa especializada para alunos com PEA, revela que a escola se organiza numa resposta adequada, de modo a contemplar todos os alunos (cf. Ferreira, 2007). Esta Unidade dá suporte a três alunos em regime de apoio e dois em regime completo. A sala é ampla, com boas condições de luz natural e está organizada segundo as normas orientadoras do Ministério da Educação (2008), modelo de ensino que se caracteriza por um conjunto de princípios e estratégias com base numa informação visual, uma organização de espaço e tempo estruturada (cf. Dec. Lei 3/2008).

A escola como prestador de serviços, segundo a perspetiva de Bruto da Costa (2007), no domínio institucional revela-se inclusiva por aceitar e criar condições físicas e estruturais para receber alunos portadores de PEA.

Nesta mesma análise, no domínio territorial Bruto da Costa, (2007) no que se refere a pequenos grupos, percebemos que a UEE é um meio de isolamento do regime escolar regular para um grupo de alunos que a frequenta a tempo inteiro devido ao seu grau de severidade (cf. Dec. Lei 3/2008). O que revela também que para este grupo de alunos não se concretiza a fusão dos dois regimes o ensino recorrente e o ensino especial (cf. Ferreira, 2007).

Inclusão? Não existe. Não existe. Na minha perspetiva a inclusão, não existe. Neste momento eu considero... mesmo quando estava no 1º ciclo... A inclusão... A integração foi feita, sem dúvida. A partir do momento em que nós chamamos integração, quando eles estão bem num espaço em que os outros o aceitam e eles aceitam os outros e conseguem fazer uma vida escolar de rotinas em comum. Mais uma vez tirando o Diogo, que é o mais complicado fazer isto. Até mesmo o Daniel já ia começando a fazer tudo. Na [escola] dois, três não é possível. Não é, porque a partir do momento em que eles me dificilmente me vão à turma. Em que a turma tem um comportamento que não é possível... não lhes permite eles irem também. O Bernardo no 1º ciclo ia à turma, as tarefas que efetuava na Unidade, tarefas de trabalho autónomo que ele já fazia, que ele faz de forma autónoma, fazia na turma. Aí sim estava integrado e estava incluído na turma. Começava a estar incluído, porque incluído é quando ele faz realmente a tempo inteiro, não fazia. Portanto e não é possível fazer. Na [escola] dois, três, essas idas à turma nem se poem, neste momento, ainda. Porque efetivamente as turmas... o tipo de população é tão irrequieta, tão insubordinada, tão indisciplinada em termos gerais, não é? Que não

permite um ambiente de turma que possam ir. E quando, dentro da escola, espaço recreio também... estes meninos vivem um bocadinho à margem, não é? Portanto quando... poderá haver a tal interação daqueles colegas que aparecem pontualmente, mas inclusão... não me parece. A integração, sim. Estamos a trabalhar nela, estamos a conseguir ir, passos pequenos, mas vamos conseguindo, mas a inclusão acho difícil. (Ent. AE 5:10)

## **O tempo**

Tendo em conta o conceito de lugar de Stoer & Magalhães (2005), acima exposto, relacionado com a dimensão de tempo. A escola está organizada com horário de entrada, tempos de aulas, intervalos para mudança de sala ou simplesmente de descanso, intervalo para o almoço e hora de saída da escola, com base em orientações específicas do Ministério da Educação. Neste sentido os horários de referência da UEE são os da escola, percebendo assim que nesta área o regime de ensino recorrente e o regime especial se orientam e funcionam segundo os mesmos padrões de tempo (cf. Ferreira, 2007). Podemos considerar também que estes alunos cumprem os horários e apresentam uma boa adaptabilidade a ele numa participação funcional, revelando assim uma inclusão no sistema (cf. Correia, 2010).

Sob a perspectiva de Bruto da Costa (2007), podemos entender uma certa inclusão no que se refere ao domínio das referências simbólicas, nomeadamente na autoconfiança e sentimento de pertença, na medida da identificação com o sistema e organização que estes alunos encontraram na escola. “A mãe do Bernardo deixa-o ao portão da escola, o funcionário da entrada comunica à colega que está no corredor junto à porta da UEE e o Bernardo dirige-se para a sala sozinho embora sempre com um «olhinho» das funcionárias que vigiam os corredores.” (NC 2:1). Contudo já sob o ponto de vista social a inclusão pode já não ser considerada para todos os alunos, em todos os espaço e tempos. Em tempo de intervalos de aulas e de almoço, os alunos da Unidade, com exceção de um, não estabelecem relações de amizade com outros alunos da escola.

A Diana e o Rodrigo passam o intervalo juntos mas sozinhos sem interagirem com os outros colegas sendo que de vez em quando os colegas passam por eles e falam-lhes. São alunos da mesma faixa etária, de outras turmas e que os conhecem da escola do ano anterior. O lugar onde passam o intervalo é fixo, num cantinho do pátio. (NC 1:4)

## **As (inter)relações**

A abordagem da análise das (inter)relações é de grande complexidade, tendo em conta que estas estão transversalmente ligadas com os espaços, os tempos e as estratégias dos atores. Sendo assim, para melhor compreensão esta abordagem terá em conta os dois grupos de alunos da UEE que se deslocam e se relacionam em espaços diferentes na escola. O grupo A, os três alunos que fazem as suas aprendizagens de ensino formal em contexto de sala de aula e o grupo B constituído pelos alunos da mesma Unidade que fazem as suas aprendizagens de ensino formal predominantemente na UEE. Esta divisão parece ajudar na compreensão dos conceitos de inclusão e exclusão sob o ponto de vista das (inter)relações, tendo em conta que os contextos em que os alunos se encontram devido ao seu grau de severidade da sua incapacidade, são diferentes.

Os alunos do grupo A, revelam competências de nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social que permite a sua presença em sala de aula. Em algumas situações existe a necessidade da presença de uma professora de apoio para dois destes três alunos.

O Rodrigo e a Diana sentaram-se em mesas diferentes. O Rodrigo à frente na fila do lado esquerdo da sala e a Diana na fila do meio mas na penúltima mesa. A professora pede ao Rodrigo para ir para a mesa da Diana pois hoje é dia da professora de apoio assistir à aula. A Diana interpõe com a professora mas esta mantém o que disse. (NC 1:2)

Na perspetiva de Bruto da Costa (2007), no domínio das referências simbólicas, estes alunos apresentam inclusão em ambiente de sala de aula, pois apresentam características ao nível de dimensões como identidade social, autoestima, autoconfiança e sentido de pertença.

A professora pede ao Márcio para ler um texto do livro e ele facilmente corresponde ao pedido. De seguida pede à Diana, mas ela não acede ao que lhe pede, apesar da professora insistir.

Sempre que a professora pede ao Márcio para ler partes do texto ele corresponde com agrado. Também participa espontaneamente e faz perguntas quando não entende. Os colegas não reagem negativamente.

A Diana e o Rodrigo não intervêm espontaneamente na aula. (NC 1:3)

A professora interage com todos os alunos por igual solicitando o mesmo empenho. Assim a Diana e o Rodrigo intervêm quando lhes é solicitado. A Diana participa e interage com a professora. Não se vê qualquer atitude diferenciada da parte dos outros colegas no que se refere a estes alunos da UEE.

O Márcio pede material emprestado aos colegas e estes emprestam. (NC 1:6)

Já no que se refere a espaços comuns como o intervalo ou a hora da refeição, do ponto de vista destas dimensões, os alunos não apresentam a rutura de qualquer uma delas, mas em relação ao acesso e participação referidas por Luís Correia (2010) podemos constatar que para dois destes alunos a socialização alargada ao grupo de amizades não se verifica.

A Diana e o Rodrigo passam o intervalo juntos mas sozinhos sem interagirem com os outros colegas sendo que de vez em quando os colegas passam por eles e falam-lhes. São alunos da mesma faixa etária, de outras turmas e que os conhecem da escola do ano anterior. O lugar onde passam o intervalo é fixo, num cantinho do pátio. (NC1:4)

À hora do almoço todos os alunos da UEE se encontram para almoçar juntos, com exceção de um aluno que opta por se agregar a outros alunos da escola. A relação entre o grupo de alunos da Unidade que almoçam juntos revela-se nula, bem como a relação destes com os restantes alunos da escola.

O almoço decorre numa mesa junto a uma das paredes do refeitório.

Durante a refeição não houve qualquer interação entre eles.

C.O.: A escolha da mesa para a refeição pode ter em conta um ambiente mais calmo, mas encontra-se mais afastado dos outros alunos, parecendo um pouco à parte.” (NC 1:6)

E no que se refere a espaços comuns como o bar, sob o ponto de vista de Bruto da Costa, no domínio territorial e no domínio social, nomeadamente ao grupo da comunidade escolar, estes alunos não são excluídos deste espaço, mas não o frequentam, excluindo-se assim do local e de convívios que dele poderiam usufruir.

O bar da escola fica numa zona comum com a papelaria e reprografia dando assim lugar a um espaço de convívio entre alunos. O bar é uma zona frequentada por alunos e toda a comunidade educativa.

Numa conversa informal com a assistente do bar ela disse-me que normalmente os alunos da Unidade não vão ao bar. (NC 2:7)

Quanto aos alunos do grupo B, podemos ainda referir as (inter)relações em dois momentos, em contexto da UEE e em contexto de turma, nomeadamente na aula de Educação Física.

Na Unidade, na ótica de Manuela Ferreira (2007), não podemos dizer que existe uma fusão entre o ensino regular e a educação especial, tendo em conta que esta última se processa em separado fisicamente, não permitindo a partilha e participação em grupo

e contexto de turma. Sob o ponto de vista de Luís Correia (2010), em relação à participação destes alunos, podemos afirmar que dentro das suas capacidades essa participação se efetua em sala.

Hoje o Bernardo chegou um pouco atrasado e tanto os colegas como a Educadora já se encontram sentados na roda para fazerem o acolhimento. A Educadora pede ao Bernardo para dizer “Bom dia”. Ele diz “Bom dia” e dirige-se a cada um dizendo o nome.

(...) O dia na Unidade começa com uma pequena reunião onde marcam as presenças, avaliam o tempo que faz hoje, marcam a data, dia, mês e ano. Se algum aluno quer dizer alguma coisa é dado espaço para o fazer e terminam a reunião com uma canção. (NC 2:2)

No domínio das referências simbólicas, referidas por Bruto da Costa (2007), podemos perceber pelas atitudes destes alunos que conferem alguma identidade pessoal, autoestima e sentimento de pertença.

Os alunos levantam-se e arrumam as cadeiras onde estavam sentados, dirigindo-se ao seu gabinete de trabalho individual para consultar o horário.

O Bernardo vai para o gabinete «um por um» para trabalhar individualmente com a Educadora e o Daniel senta-se no seu gabinete a fazer as suas tarefas. (...) O Daniel senta-se e olha para a estante do seu lado esquerdo para retirar o tabuleiro com o primeiro exercido. Ele já sabe a ordem pela qual começa pois estão numerados e em locais específicos, usando a regra da leitura, da esquerda para a direita, de cima para baixo. (NC 2:2)

Em contexto de turma, estes alunos do grupo B, foram observados na aula de Educação Física, em espaço desportivo e ambiente exterior. Podemos constatar, que sob o ponto de vista de Manuela Ferreira (2007) existe uma fusão entre o ensino recorrente e a educação especial, pois todos os alunos fazem os exercícios propostos pelo professor segundo as capacidades de cada um, indo também de encontro ao quadro legal, que sublinha que a inclusão passa pela individualização e personalização das estratégias educativas (cf. Dec. Lei 3/2008).

[O professor de Educação Física] Foi ao anexo abrir as portas e chamou os alunos, que se reuniram em volta dele para tomarem conhecimento do plano da aula. A Educadora acompanhou e chamou os dois alunos da Unidade para ouvirem o Professor, pois eles por iniciativa própria não o fizeram. O professor disse que hoje era aula livre e perguntou o que é que iam querer fazer, andar de patins, jogar andebol ou futebol.

(...) O Bernardo e o Daniel não se decidem por nenhuma atividade, então o Professor fala com eles para os ajudar a decidir. (NC 2:5)



Ainda neste contexto podemos observar, sob a visão de Bruto da Costa (2007), que no domínio social não existe inclusão por não haver (inter)relações entre pares, mas que no que se refere ao domínio das referências simbólicas, mais uma vez verificamos alguma identidade pessoal, autoestima e sentimento de pertença, pois estes alunos realizam os exercícios propostos na aula.

## **5. A inclusão dos alunos com PEA no contexto escolar regular**

### **Conviver e relacionar-se na escola**

Ainda sob o olhar da UNESCO “A educação deve ser encarada como um factor facilitador de desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras.” (2005:8)

Um ambiente inclusivo é um ambiente facilitador de aprendizagens sociais e académicas como é possível ilustrar pelos professores

Mas eu vejo-os chegar e eles vêm felizes para vir para a escola, portanto isso denota que se sentem bem no espaço onde estão, embora sejam crianças que, no caso dos alunos da turma, o trabalho é paralelo, portanto é muito do trabalho que com a colega Manuela do Ensino Especial é elaborado e é feito. Portanto esse é que é a parte grossa, no fundo, na integração deles. (Ent. AE 2:5)

Tendo em conta as diferentes limitações de cada aluno que frequenta a UEE as competências sociais revelam-se nas “capacidades dos indivíduos para se ajustarem e funcionarem adequadamente no seu meio.” (Vieira & Pereira, 2012:45). Estas capacidades não se podem quantificar, mas observar num conjunto de ações e interações.

Estes alunos apresentam diferentes níveis de autonomia no que se refere à entrada e saída da escola bem como na deslocação nos diferentes espaços e ações comuns a todos os alunos da escola. Na entrada para a escola cada mãe vem trazer o seu educando. Os alunos do grupo A apresentam autonomia para se deslocarem até à sala de aula sozinhos. Os alunos do grupo B, um deles vai sozinho da entrada até à sala, apenas com supervisão da assistente o outro jovem é acompanhado pela mãe até à sala. No final do dia, na saída da escola, estes dois alunos têm apoio do transporte cedido pela Câmara

para se deslocarem às atividades extracurriculares que estão a frequentar. Os alunos do grupo A, vão com os pais ou outros familiares para casa ou atividades extracurriculares.

Nos intervalos, os alunos do grupo A apresentam mais autonomia na saída e entrada da sala de aula. Um deles tem o seu grupo de amigos na escola e passa os intervalos livremente no espaço da escola, os outros dois revelam uma tendência para interagirem predominantemente entre eles confinados a um espaço que parece ser «predileto».

A Diana e o Rodrigo passam o intervalo juntos mas sozinhos sem interagirem com os outros colegas sendo que de vez em quando os colegas passam por eles e falam-lhes. São alunos da mesma faixa etária, de outras turmas e que os conhecem da escola do ano anterior. O lugar onde passam o intervalo é fixo, num cantinho do pátio. (NC 1:5)

Os alunos do grupo B, no intervalo, são acompanhados pela assistente para o local onde os outros dois jovens já se encontram e ali permanecem entregues aos seus mundos e estereótipos. Estes alunos ficam assim sob o olhar de um adulto.

A hora do almoço é dividida entre o almoço no refeitório e o restante em intervalo. Os alunos do grupo B, saem da Unidade e vão mais cedo para o refeitório, porque demoram mais tempo a almoçar e evitam assim, o grande aglomerado de alunos nos corredores e junto ao balcão para receber a refeição. Os alunos do grupo A, ao toque de saída, encaminham-se ao refeitório, vão para a fila, e quando chega a sua vez pegam no tabuleiro e dirigem-se para a mesa onde se encontram os restantes alunos da Unidade acompanhados pela educadora e a assistente. O aluno mais autónomo do grupo A, na posse do seu tabuleiro de refeição agrupa-se a outros colegas numa mesa diferente dos colegas da Unidade.

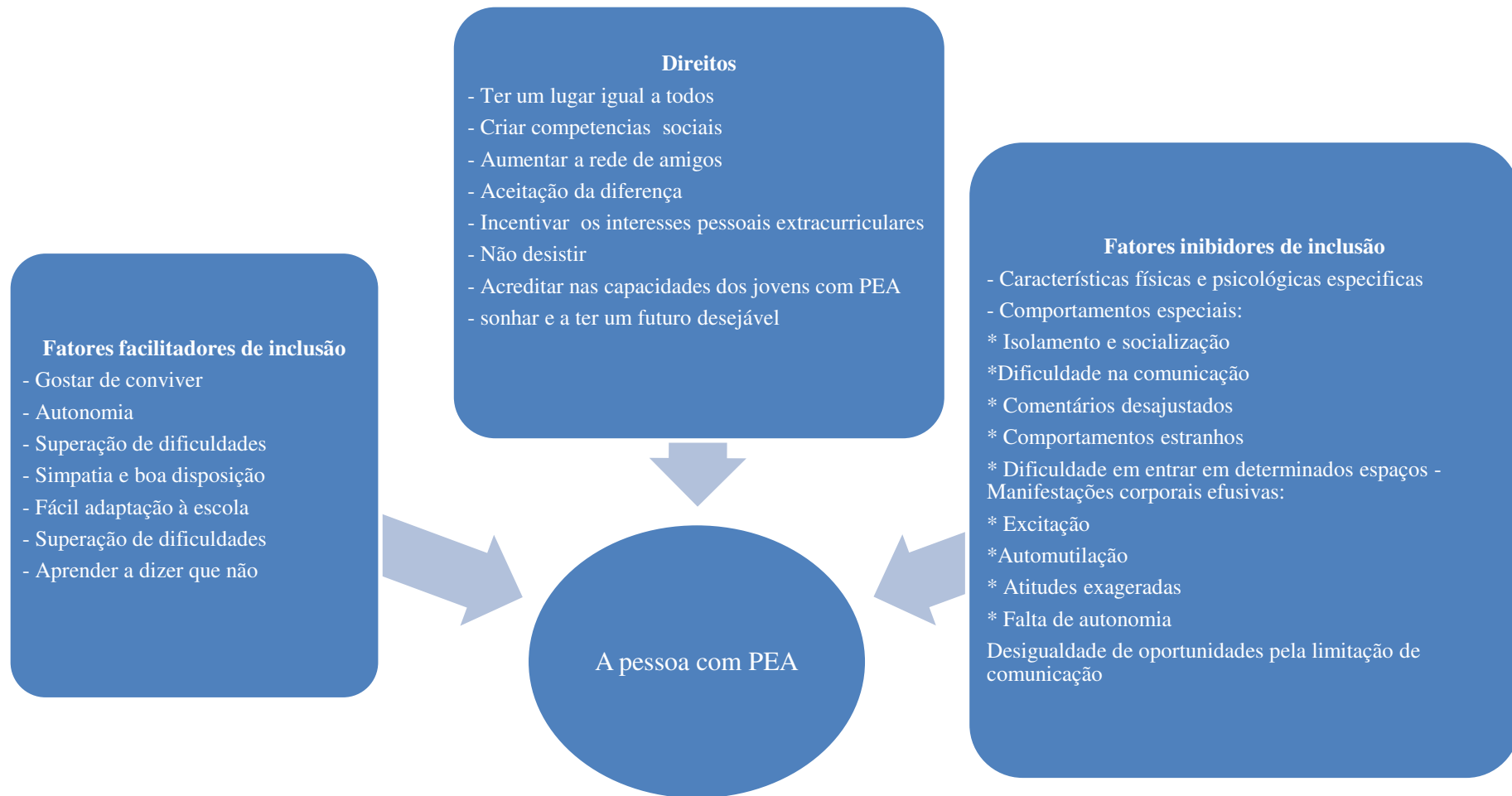
A refeição é feita numa mesa lateral no refeitório, por estar desviada da confusão própria do momento. O momento da refeição permite atuar ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

As escolas regulares, numa orientação inclusiva são meios facilitadores de promoção de atitudes socialmente assertivas e solidárias criando ambientes inclusivos e combatendo atitudes discriminatórias (cf. Declaração de Salamanca, 1994). Um ambiente inclusivo tem por marcadores um bom ambiente, alegria e bem-estar que a escola pode proporcionar.

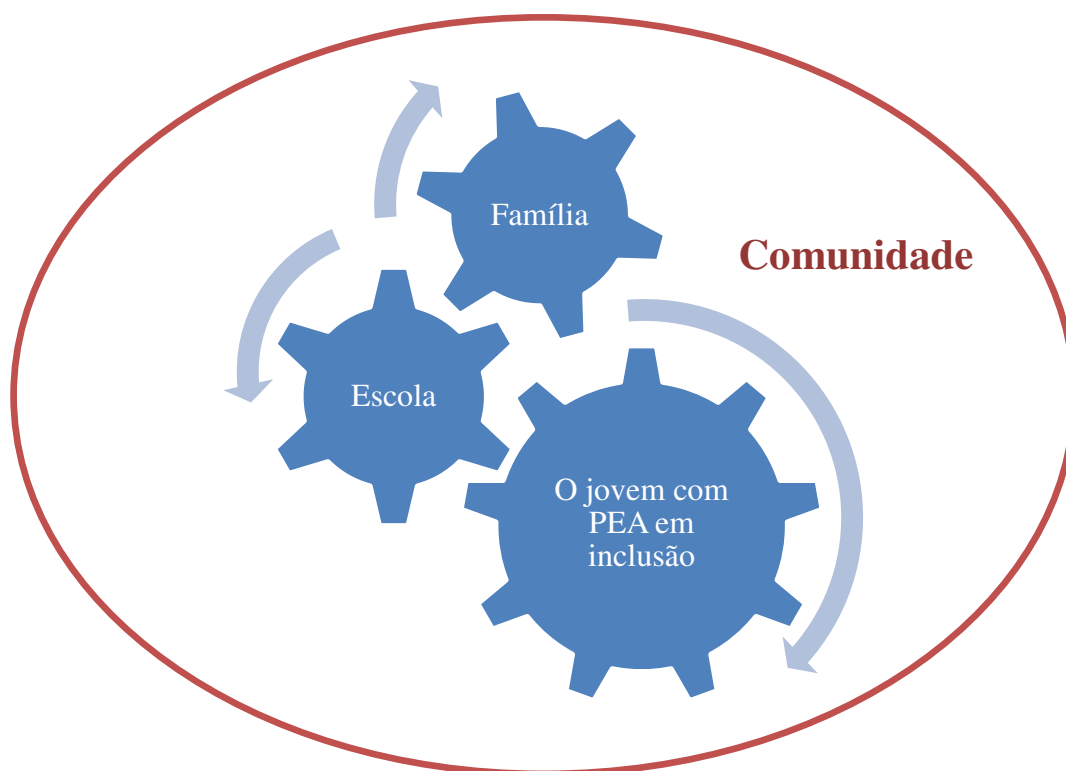
Pois é o à vontade com que eles vêm, a alegria. Vê-se por exemplo a Diana e o Rodrigo com que eles vêm para a escola e a vontade de querer cá ficar. Ir para a sala já é um bocadinho mais difícil, mas nota-se que eles estão aqui contentes e que

vêm muito felizes. O Bernardo anda sempre por aqui a passear, também muito contente e o Daniel. Portanto acho que são mais esses os indicadores... é um espaço onde eles se sentem bem. [...] Vêm sempre muito alegres muito contentes a brincarem por aí. (Ent. AE 3:6)

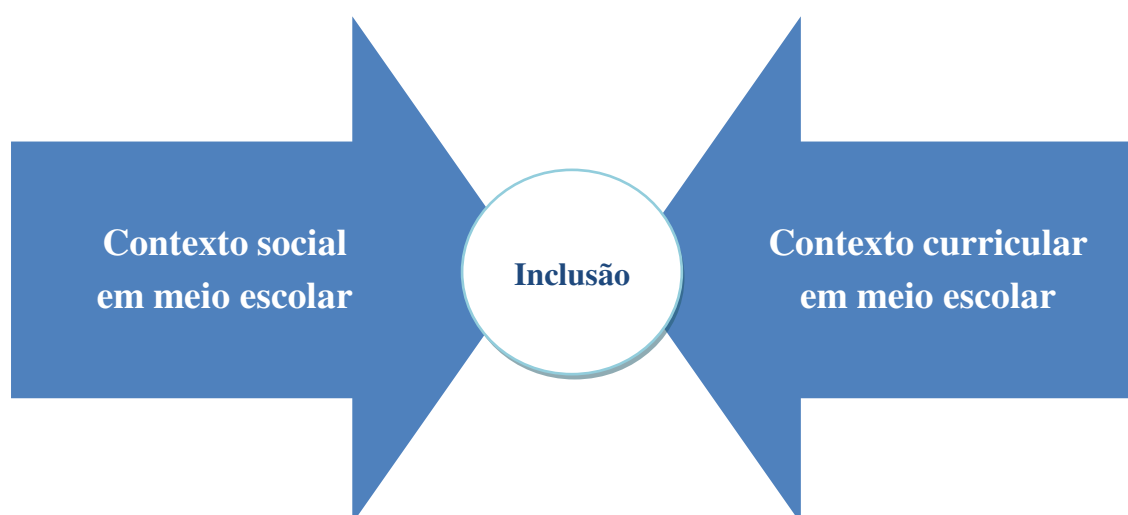
## Características psicológicas e comportamentais numa relação de direitos face à inclusão em meio escolar regular



### A inclusão em meio escolar regular



**Figura 3** - A família “lado a lado” com a escola num processo de inclusão do jovem com PEA.



**Figura 4** - A inclusão na escola

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nas entrevistas a Agentes Educativos, técnicos, Presidente da APCJ e entrevistas e questionários de mães de jovens com e sem PEA a frequentar a escola de ensino regular. 20-03-2014

## **6. Outros fatores de inclusão, crenças e as representações dos pais**

Estudos realizados mostram que pais com filhos com autismo, revelam maior ansiedade, que parece derivar de alguma incerteza face ao desenvolvimento e ao futuro, dos seus filhos. Por outro lado estes pais, enfrentam desafios específicos no decorrer do processo de desenvolvimento dos seus filhos. São diferenças que se devem essencialmente pelo facto de ser uma perturbação da relação social e da comunicação, o que compromete a relação entre pais e filhos mais do que em qualquer outra patologia que envolva uma perturbação de saúde e, ou de desenvolvimento (cf. Marques, 2000).

Marques (2000), relaciona padrões emocionais com as crenças ou as significações numa perspetiva construtivista. Desta forma a autora enuncia as reações emocionais mais características face à perturbação do espectro do autismo, que os pais estão sujeitos. São elas a depressão e choque, a negação, a culpabilidade, a vergonha e o isolamento, o pânico, a raiva, a reflexão e a esperança e por último a aceitação.

A imagem que cada um de nós tem de si está intimamente influenciada pela nossa história de vida e pela imagem que os outros espelham de nós. Ter a notícia de um diagnóstico, de uma perturbação do desenvolvimento psicológico, relacionado com um filho, “Depois de o céu nos ter caído em cima da cabeça...” (Ent. M 4:14), acarreta transformações na vida, nas emoções e na forma de ver os outros.

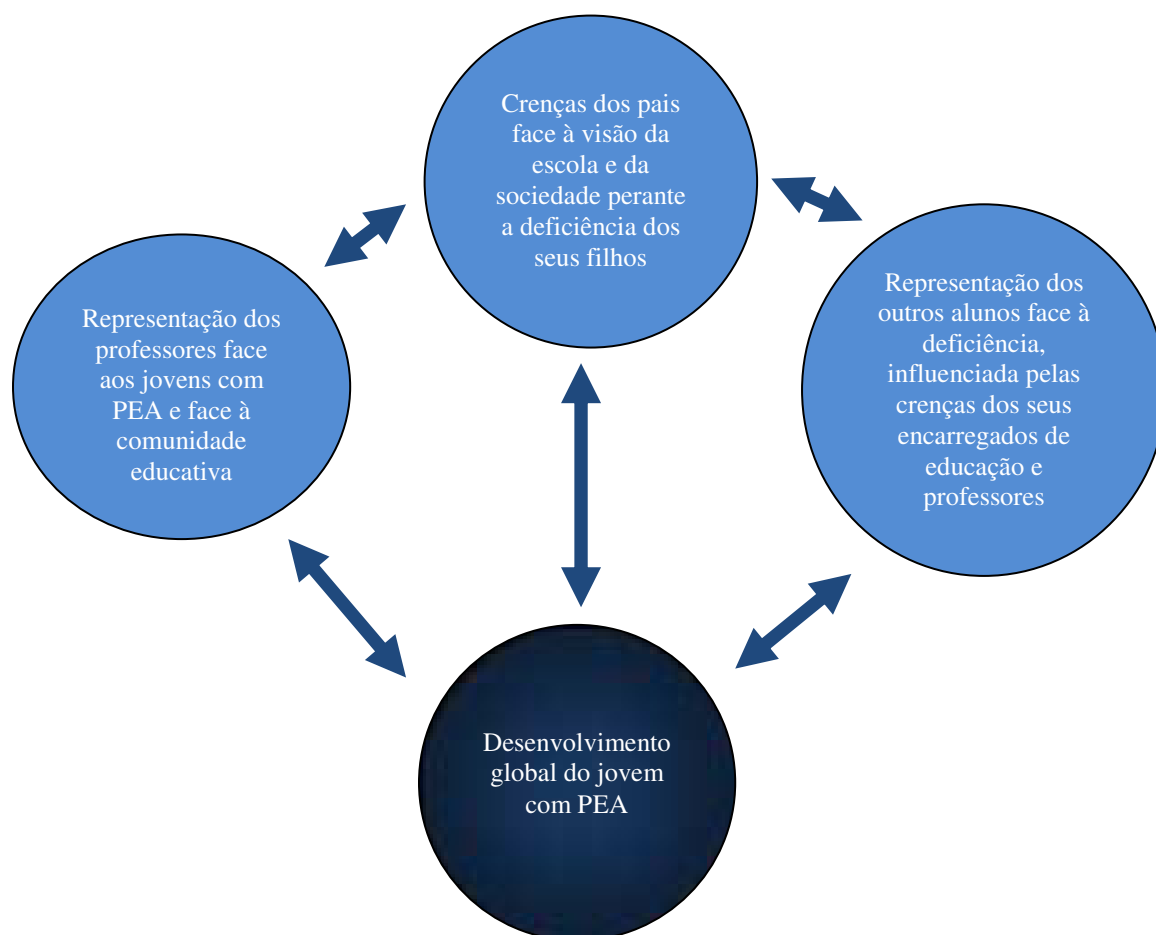
Apesar de levar umas noções muito básicas, desabou. Naquele momento desabou tudo. A palavra ideal, é essa mesmo. Desabou naquele dia, passado, sei lá, meia hora de sair do consultório da Dr.<sup>a</sup> (...), porque já era a segunda que me estava a dar exatamente o mesmo diagnóstico, já tinha passado pelo Dr. (...) dias antes. Naquele momento desabou tudo, acho que chorei, chorei, chorei, chorei, chorei, mas acho que chorei tudo o que tinha a chorar naquele dia. Depois pronto, é andar para a frente. (Ent. M 1:3)

À luz destas reações emocionais surgem as evidências do estudo empírico neste quadro, resultados das entrevistas às mães dos alunos com PEA a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado.

<b>Reações emocionais</b>	<b>Conceitos dos modelos</b>	<b>Falas das mães dos alunos com PEA</b>
<b>Depressão e choque</b>	Profunda tristeza, consequência do reflexo de uma perspectiva negativa de si próprio e do futuro	“Na altura foi muito complicado e depois eu só pensava como é que eu vou conseguir fazer o melhor pra ele e dar o melhor a ele. [...] E foi muito complicado e depois foi... como é que vai ser, se um dia eu faltar como é que vai ser com, com o Rodrigo.” (Ent. M 2:3)
<b>Negação</b>	Sentimento de incredulidade perante o diagnóstico	“Ele tava ali naquele mundo e por mais que eu lhe explicasse certas coisas pra ele era... não queria aceitar. Não aceitava. Não aceitava mesmo.” (Ent. M2:3)
<b>Culpabilidade</b>	Sentimento de culpa	“Foi frustração, comecei a pensar que tinha sido eu que teria feito alguma coisa de errado. Na altura foi muito complicado e depois eu só pensava como é que eu vou conseguir fazer o melhor pra ele e dar o melhor a ele.” (Ent. M 2:3)
<b>Vergonha e isolamento</b>	Sentimento que leva os pais a não se sentirem bem em lugar nenhum. Os pais são muitas vezes confrontados com o facto de não saberem controlar o seu filho	“Está um senhor sentado, um senhor forte e o Márcio passou por ele, e depois eles identificam tudo o que veem, não é? «Tu és gordo». Ele ficou a olhar «Ah, que menino mal educado». O Márcio, o Márcio olhou para ele «Mas tu és gordo»...” (Ent. M 1:9) “Ok. Ficámos muito mal, ficámos muito isolados em casa.” (Ent. M 4:14)
<b>Pânico</b>	Sentimento de incapacidade que os pais sentem em comunicar à família. Sensação de desorientação e de incapacidade em conseguir lidar com as exigências próprias da situação	“Foi, foi, foi e foi muito complicado. Mesmo a nível de, de família... os amigos, as perguntas dos amigos e depois há aquelas perguntas que a gente nem sequer tem resposta. Que... [silêncio] em que ainda hoje, acabamos por não ter resposta a muita coisa porque...” (Ent.M2:3)
<b>Raiva</b>	Sentimento de raiva e de revolta associado a crenças de incapacidade em concretizar os projetos de vida sonhados para si e para o filho	“(...) a dizer-me «O que é que vai ser disto? O que é que vai acontecer?» Porque é ao mesmo tempo... primeiro perguntei «Porquê a mim?»” (Ent. M 4:4) “E foi muito complicado e depois foi... como é que vai ser, se um dia eu faltar como é que vai ser com, com o Rodrigo. Quem é que o vai ajudar. E depois houve ali muitas crises. Eh... tive uma altura, que eu e o meu marido, tivemos ali uma fase critica porque ele não aceitava a doença do Rodrigo e, e era eu sozinha a lutar pr’o, pr’o Rodrigo ir p’a frente. (Ent. M 2:3)
<b>Reflexão e esperança</b>	Aceitação do diagnóstico e encarar a melhor forma de lidar com a situação	“(...) e depois disse «Atenção, se acontece aos outros, porque é que não há de acontecer a mim.» E... pronto. Fiquei bastante em baixo e depois ao fim desse fim-de-semana foi muito duro de engolir, mas comecei a reagir, a pensar «Tenho que o ajudar. Tenho que o tirar daqui.» Pronto. E depois tem sido um dia de cada vez.” (Ent. M 4:4)
<b>Aceitação</b>	Adaptação dos pais à deficiência do filho. Duas formas de entendimento da aceitação, aceitação passiva e aceitação ativa	“Pronto, e depois... foi, foi muita coisa. Foi muito complicado e ainda hoje é complicado, mas pronto já aceitámos os dois, já, já é diferente. Já estamos lado a lado, nesse aspeto.” (Ent M 2:3)

**Quadro 2** – Sistematização teórica: as representações das mães dos alunos com PEA, sobre a deficiência e a sua relação com os padrões emocionais e as crenças  
Construção própria com fundamento em Marques, 2000, cf. Gayhar, 1996.

### Outros fatores que influenciam a integração dos jovens com PEA



**Figura 5** – Outros fatores que influenciam a integração dos jovens com PEA

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nas entrevistas a Agentes Educativos, técnicos, Presidente da APCJ e entrevistas e questionários de mães de jovens com e sem PEA a frequentar a escola de ensino regular. 20-03-2014



## **CAPITULO III**

### **Considerações Metodológicas**

A investigação qualitativa, é designada pelo uso de diversas estratégias de investigação, com determinadas características em comum. Os dados recolhidos ao longo da investigação são denominados de qualitativos, por serem ricos em pormenores descritos de locais, pessoas, conversas e de tratamento estatístico complexo (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

#### **1. Metodologias qualitativas e a abordagem compreensiva**

As opções metodológicas inscrevem-se na vantagem do uso de um estudo qualitativo em que a possibilidade de incluir praticamente tudo o que vimos, ouvimos ou nos é comunicado durante o estudo, nos pode permitir perceber o contexto socio-educativo muito específico e suas influencias diretas a curto e longo prazo na construção identitária de cidadãos portadores de deficiência.

Como Maxwell (1999) assinalou, para fazer pesquisa qualitativa não existem receitas porque depende da escolha dos métodos usados tendo em conta o contexto e os assuntos abordados na pesquisa. Na recolha de dados podem ser considerados praticamente tudo o que nos é permitido obter pela observação ou que nos é comunicado para uma maior compreensão dos assuntos ou das situações que pretendemos estudar. Para o autor não existem, aquilo que chama de “provas inadmissíveis”, no que se refere a tudo e qualquer prova que possa facilitar a compreensão do estudo, contudo não pode deixar de ser referido que por uma questão de ética existem provas que não podem ser citadas. O investigador é o instrumento de pesquisa em que os olhos e os ouvidos são ferramentas para recolha de dados, enriquecendo a pesquisa, não estando esta sujeita unicamente a métodos específicos. Neste sentido, o método de pesquisa deve fazer parte do plano e deve incluir alguma estratégia de recolha de informação informal como conversas casuais ou observações informais.

Nesta recolha de informação para a investigação, Bogdan & Biklen referem que estes dados são designados de dados qualitativos porque são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (1994:16). Assim ao descrever investigação qualitativa os autores mencionam que esta utiliza diferentes estratégias de pesquisa utilizando determinadas características.

Ainda para Stake, o investigador qualitativo procura compreender os factos através de episódios chave ou testemunhos, representados em acontecimentos numa interpretação própria de narrativa. “A investigação qualitativa usa estas narrativas para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso.” (2012:55)

Robert & Biklen (1994), salientam ainda que a investigação qualitativa assenta em cinco características:

1. Na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos valorizam mais o processo do que os resultados ou os produtos.
4. Os investigadores qualitativos inclinam-se a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. Na abordagem qualitativa, o significado é de importância vital.

A investigação qualitativa, neste estudo de caso, concretizou-se pela observação direta a uma Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo, sendo as entrevistas obtidas uma riqueza de narrativas importantes na análise indutiva. Neste estudo é vital entender o significado da inclusão de alunos com PEA no ensino regular, recorrendo para isso às narrativas, ricas de vivências e pormenores, dos agentes educativos envolvidos, dos encarregados de educação destes alunos e de outros técnicos que apoiam neste processo de inclusão.

Num estudo qualitativo pode ou não antecipar-se o plano das metodologias a usar que os desenvolverá ou alterará ao longo da pesquisa, pois as tomadas de decisão terão em conta a filosofia e ética adotada no estudo. Maxwell (1999), identifica dois métodos de abordagem, a estruturada e a não-estruturada. A primeira atesta a comparação de dados recolhidos, como indivíduos, tempos, cenários e investigadores, sendo uma abordagem que se revela mais útil em questões de variância relacionada com a diferença

das coisas. Na abordagem não-estruturada, em contraste à estruturada, centra-se em fenómenos específicos e que requerem métodos individuais adaptados, tendo sido esta última a utilizada no presente estudo.

O modelo indutivo, modelo baseado num raciocínio lógico e no uso da dedução, revela-se uma opção mais vantajosa no acesso ao resultado que se pretende obter, tendo em conta a experiência, o tempo e conhecimento do fenómeno a estudar, em confronto ao modelo dedutivo, um modelo baseado num tipo de raciocínio assente na enumeração, contagem e estatística, mais usado em ciências experimentais.

A importância de uma estrutura prévia que possibilite abreviar a quantidade de dados a ter em conta permitindo simplificar o trabalho analítico é defendida por Maxwell (1999). De igual importância revela-se o plano provisório para alguns aspetos do estudo com algum detalhe deixando em aberto uma possível revisão se e quando necessário. A tomada de decisão no que se refere ao nível de estruturação prévia dos métodos de pesquisa e a decisão sobre a flexibilidade que é facultada ao investigador na revisão do plano ao longo do estudo, é distinta.

Na realização de um estudo qualitativo deve-se ter em conta quatro componentes, que num primeiro ponto se pode considerar como a relação que o investigador estabelece com o objeto de estudo; num segundo momento o investigador deve selecionar o local e os participantes que vai observar ou entrevistar, e decidir que outras fontes de informação é que vai utilizar; o terceiro momento caracteriza-se pela recolha de dados que vai usar no seu trabalho e por último o investigador faz uma análise de dados numa linha de dar sentido à informação de que dispõe sobre o estudo (Maxwell, 1999).

Este estudo revela-se relevante perceber em que medida alunos com PEA que iniciam a sua educação formal no jardim-de-infância seguindo para o 1º ciclo de ensino, têm efetivamente acesso à continuação do seu percurso de formação nos mesmos locais que os seus pares sem PEA frequentam. Assim a escolha de uma Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo perspetivou-se evidente para uma observação direta aos alunos na sua inclusão na escola, na acessibilidade às entrevistas a obter quer aos agentes educativos quer aos encarregados de educação destes alunos. A recolha de dados obtidos através da observação direta e entrevistas, bem como de dados fornecidos pela escola e legislação consultada, foram fundamentais na análise de dados.

A metodologia usada neste estudo é baseada no modelo de pesquisa qualitativo caracterizada por um processo reflexivo em cada etapa do projeto. Este é um processo que não representa um modelo linear na medida em que permite múltiplos ciclos, é pois

um estudo de pesquisa qualitativa onde não há uma ordem invariável e em que diferentes componentes de pesquisa se encontram em constante organização. Numa dinâmica de procedimentos de recolha de dados que desenvolvem e modificam a teoria, que elaboram ou reorientam as questões de pesquisa e que identificam e enfrentam as ameaças de validade, tudo isto vai geralmente acontecendo em simultâneo e cada um dos procedimentos vai influenciando todos os outros (Maxwell, 1999).

Ainda segundo Maxwell (1999), este é um modelo de pesquisa interativo de estrutura definida mas de estrutura simultaneamente interligada e flexível, que se descreve em cinco componentes: objetivos, quadro conceptual, questões de pesquisa, métodos e validade.

## **2. O estudo de caso**

O método de estudo de caso foi escolhido como abordagem metodológica de investigação à problemática, por ser um procedimento que permite identificar os diversos processos interativos em curso. “Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações.” (Bell, 2002:23).

A observação da inclusão de jovens com PEA numa UEE, pretende abranger esta dinâmica no sistema educativo, no subsistema do ensino especial e enquadrá-la no contexto duma escola de ensino dito regular.

Yin, também refere que o uso do método de estudo de caso, vai permitir ao investigador que possa reter

... as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, os comportamentos dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações interpessoais e a maturação das indústrias. (2010:24)

A observação da inclusão de jovens com PEA numa UEE, pretende igualmente dar conta das interações que se estabelecem entre as crianças do ensino especial, entre estas e os colegas de turma, bem como das relações entre os agentes educativos e os alunos. Para além destas, também foram consideradas as relações dos pais dos alunos com a escola.

Esta metodologia exige do investigador o conhecimento de habilidades para o uso de procedimentos metodológicos diferentes e deve ser rigoroso nos procedimentos formais em abono do «controlo de qualidade» ao longo do processo de recolha de dados. Para isso, o investigador não deve ignorar os três princípios de coleta de dados referenciados por Yin (2010):

- a) O uso de várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas);
- b) Criação de um banco de dados para o estudo e caso (um conjunto rígido de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);
- c) Manter o encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões de pesquisa, os dados recolhidos e as conclusões a que se chegou).

que encaminham para um processo explícito de modo a que evidenciem a validade e confiabilidade do estudo.

Os dados recolhidos para a realização de um estudo de caso podem basear-se em seis fontes de destaque sendo elas as mais comumente usadas como a documentação, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos (cf. Yin, 2010)

No caso da documentação podemos levar em conta diferentes formas para obtenção de informação como por exemplo: cartas, relatórios escritos estudos ou de avaliações formais, recortes de jornais e outros artigos; devendo sempre ter o maior cuidado de os não tomar como registos literais de eventos ocorridos mas de os usar cuidadosamente de modo a corroborar e valorizar as evidências procedentes. Os documentos representam um valor global pelo seu papel explícito na recolha de dados num estudo de caso. O registo em arquivo revela-se importante para muitos estudos de caso quando se fala de registos de serviço, registos organizacionais, mapas e gráficos, listas, dados provenientes de levantamentos, registos pessoais como diários ou anotações. Aqui devem ter-se em conta os mesmos cuidados expostos no uso das evidências documentais porque são registos que se referem a um objetivo e público específico, diferente do estudo de caso e que por isso deve ser submetido a condições de avaliação a fim de ser interpretada na via da utilidade e exatidão dos registos (cf. Yin, 2010).

Para este estudo foi tido em conta legislação referente à educação e medidas educativas específicas para a educação especial, documentos legislativos de políticas

internacionais no âmbito da proteção e educação das crianças e jovens e documentos oficiais cedidos pela escola para um enquadramento legal.

As entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação num estudo de caso embora possam muitas vezes ser tidas em conta como conversas guiadas e não investigações estruturadas. No processo de entrevista deverá ter-se em linha de conta a tarefa de seguir uma via própria de investigação como refluxo do protocolo do estudo de caso em questão e fazer uma conversação com questões reais de uma forma não tendenciosa com vista a acolher informações na linha de investigação do estudo, mas conduzindo o encontro de uma forma espontânea. Um outro tipo de entrevista é a chamada entrevista focada também caracterizada por ser espontânea e informal mas seguindo um certo guião de perguntas oriundas do processo de estudo de caso. Numa terceira tipologia de entrevistas podemos ver uma orientação de questões mais estruturadas referentes a um levantamento formal tida a partir de uma parte do estudo de caso. As entrevistas acusam uma fonte essencial de evidências no que se refere ao estudo de caso já que na maioria delas se relaciona com questões humanas. Estas questões humanas não se revelam só pelas respostas permitidas mas também pela interpretação dada à comunicação não verbal transmitida, referente à situação. No entanto as entrevistas devem ser consideradas apenas como relatórios verbais pois revelam fragilidades como vieses, fraca memória e articulação pobre e imprecisa (cf. Yin, 2010).

Nas entrevistas efetuadas pretendeu-se criar um ambiente favorável a uma conversa espontânea orientada para as questões de pesquisa. Para isso foi elaborado um guião de orientação para as entrevistas de modo a orientar estas para a obtenção de dados na linha de investigação do estudo, tipo de entrevista que o autor chama de “entrevista focada”.

A observação direta é oferecida como oportunidade de uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso com o intuito de auscultar alguns comportamentos relevantes para a investigação. As observações podem assim, variar de atividades formais tais como reuniões, passeios, aulas ou outras atividades semelhantes; a atividades informais como evidências provenientes de entrevistas ou de outras evidências que se revelem importantes na interpretação de factos. As evidências observáveis, em geral, revelam-se importantes no estudo pelas informações adicionais fornecidas sobre o tema que está sendo estudado. Na observação participante o investigador não é um mero observador mas em vez disso pode assumir uma variedade de funções podendo mesmo

participar em eventos que façam parte do estudo de caso. Este tipo de observação faculta certas oportunidades incomuns na recolha de dados para a investigação, mas pode também apresentar alguns problemas como a falta de isenção e distanciamento pessoal no que se refere a determinadas situações que surjam ao longo do estudo, a falta de tempo para anotar ou questionar sobre os eventos, estar no lugar certo na hora certa devido à dinâmica da organização. Uma das vantagens desta técnica é a interessante oportunidade de perceber e entender as realidades do ponto de vista de alguém que se encontra por dentro do estudo de caso e não de um ponto de vista exterior. O equilíbrio entre oportunidades criadas e os problemas deve ser ponderado pois a credibilidade do estudo pode ser posta em causa. Como ultima fonte de evidências temos os artefactos físicos ou culturais que se concretiza numa obra de arte, num aparelho de alta tecnologia, uma ferramenta ou instrumento que podem ser observados aquando a uma visita de campo (Yin, 2010).

A observação direta na UEE apresenta-se como uma oportunidade para entender a relação dos alunos com PEA no seu meio escolar, na relação efetiva com os colegas de sala e de turma e na relação com os agentes educativos. Esta observação é tanto mais enriquecedora, por se tratar de uma observação não participativa deixando o investigador focado nos seus pontos de interesse por forma a obter informações objetivas para o seu estudo.

A decisão na escolha das fontes de evidência a patentear no estudo de caso em questão deve ser tida em conta pelo investigador que deve conhecer cada um dos procedimentos associado a cada uma delas. Estes procedimentos devem ainda ser desenvolvidos e administrados independentemente, com o fim de garantir a utilização adequada de cada fonte (Yin, 2010).

As fontes de evidência que foram tidas em conta neste estudo foram as entrevistas às mães dos jovens com PEA, ao maior número de mães possível de jovens sem PEA, aos agentes educativos de intervenção direta com os alunos com PEA e a outros técnicos de apoio à inclusão em meio escolar. Os dados obtidos através destas fontes de evidência revelam-se imprescindíveis para o objetivo deste estudo.

Para Stake, “o estudo de caso é intrincado, pessoal e situacional” (2012: 148), pois os investigadores quando observam, analisam e descrevem as ações de um caso, não podem pôr de parte a sua experiência, vivências e sentido do valor das coisas.

Quando se fala em métodos de estudo de caso, para Stake (2012), fala-se sobretudo em observação, entrevista e análise de documentos. O investigador terá um estilo e uma

curiosidade singular permitindo a este a escolha do seu papel a desempenhar na investigação.

O difícil, na ótica de Stake (2012), é a urgente necessidade que o investigador está exposto ao enquadrar o seu estudo de caso num estudo de caso coletivo, ou num contexto criado e que não tenha muito a ver com o seu caso ou em último caso para satisfazer as necessidades de um determinado público. Estas realidades devem ser superadas embora não ignoradas pois de outra forma pode ser posto em causa o sucesso do estudo.

O estudo de caso por ser a consumação de um trabalho árduo, reflexivo e de profundidade, revela-se para os outros uma oportunidade de verem pelo olhar do investigador aquilo que ainda não tinha sido visto pelos demais (Stake, 2012). O autor diz ainda que o estudo de caso

É uma comunicação interactiva, primeiro entre um único investigador e o caso, mais tarde entre o caso e o leitor. Este exercício é em parte comiseração, em parte celebração, mas é sempre uma intelectualização, uma transmissão, uma criação de significado. (2012:149)

O estudo qualitativo exige uma planificação e uma organização na recolha de dados. Este plano deve ser enraizado nas perguntas de investigação e na sua estrutura devendo ter em conta o tempo de observação, o tempo de registos e permitindo reajustes da planificação no decorrer do trabalho (Stake, 2012).

Assim, nesta investigação perspectiva-se saber:

- De que modo os professores das Unidades de Ensino Estruturado veem a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espetro do Autismo? E de que modo são desenvolvidas dinâmicas de integração entre estas crianças e os seus colegas de turma?
- De que modo os docentes que fazem parte da escola onde estão implementadas estas Unidades de Ensino Estruturado veem e sentem a inclusão de todas as crianças que frequentam o ensino?
- De que modo os Encarregados de Educação das Crianças com Perturbações veem e sentem a inclusão na escola? Que participação têm na escola com vista à efetivação desta inclusão?



- De que modo os Encarregados de Educação das crianças que frequentam o ensino regular veem e sentem a inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo nas escolas dos seus educandos?
- De que modo o corpo não docente da escola vê, sente e participa na promoção da inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em dinâmica escolar?
- Como é que as crianças que frequentam a escola reagem, interagem em contexto educativo e recreativo na presença da diferença?
- As Unidades de Ensino Estruturado são um meio de integração e socialização de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo?

### **3. O processo de recolha de dados e a seleção das técnicas**

Para Stake (2012), o plano de recolha de dados deverá ter sete partes fundamentais: definição do caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fonte de dados, distribuição do tempo, despesas e o relatório. O plano de recolha de dados é complexo. De seguida são apresentados alguns passos de orientação usados neste estudo.

O estudo de caso de uma UEE no concelho de Cascais, surge do interesse que imergiu na vivência participativa da abertura da primeira UEE neste mesmo concelho. Este interesse desenvolve-se na orientação das perguntas de investigação anteriormente expostas e como inquietação sobre este tema surge a oportunidade do estudo deste caso, correspondendo a um campo de observação possível.

A concretização do plano de recolha de dados foi possível tendo em conta a recetividade, disponibilidade e apoio da Educadora da UEE na proposta apresentada. Esta recetividade, disponibilidade e apoio apresenta-se na forma de partilha de saberes e no acolhimento das ações desenvolvidas para a realização desta investigação.

Após a definição do estudo de caso, foi necessário obter o consentimento de todos os atores que iriam fazer parte do estudo de caso, informando da natureza do estudo e solicitando a sua voluntária participação (Yin, 2010). Stake (2012), menciona que em relação aos pedidos de autorização às autoridades locais, escolas e professores, para além de dar a conhecer a natureza do estudo de caso, é preciso ainda revelar o

patrocinador, a atividade pretendida, os principais problemas, o espaço de tempo e o encargo para as partes. Neste âmbito, foi realizado um pedido formal de autorização, para a realização do estudo de caso numa UEE, ao diretor do agrupamento de escolas onde se pretendia efetuar este estudo, informando da natureza e da estrutura do mesmo. Foi também efetuado um pedido de participação neste estudo, individualmente a cada ator interveniente neste ensaio, informando da natureza do estudo e da proteção e confidencialidade dos dados de identidade dos participantes.

Em seguida, sob um conjunto de orientações de Stake, foi realizada a recolha de dados e a validação dos mesmos:

- Fazer observações, entrevistar, recolher os testemunhos dos inquiridos, recolher os diários, usar inquéritos, etc.
- Manter registos dos preparativos e actividades dos inquéritos.
- Selecionar pequenos episódios, testemunhos especiais, ilustrações.
- Classificar dados em bruto; iniciar as interpretações.
- Redefinir os problemas, os limites do caso, renegociar as disposições estabelecidos com os anfitriões, consoante a necessidade.
- Recolher dados adicionais, fazendo reproduções exactas ou triangulando, para validar as observações-chave. (2012:70)

A análise de dados, tendo em conta o mesmo conjunto de orientações de Stake referido anteriormente, estiveram na base desta investigação:

- Analisar os dados em bruto sob várias interpretações possíveis.
- Procurar padrões nos dados (quer tenham sido ou não indicados pelos problemas).
- Procurar ligações entre as disposições do programa, actividades e resultados.
- Retirar conclusões experimentais, organizar de acordo com as perguntas para as questões problemáticas, organizar relatório final.
- Analisar os dados, recolher novos dados, procurar deliberadamente a desconfirmação dos resultados. (2012:70)

A seleção das fontes de dados foi fundamentada numa prática reflexiva, baseada numa intuição conhecedora de quais os participantes que melhor poderiam ajudar a compreender o caso independentemente se são ou não representativos (Stake, 2012).

Este estudo recorreu a uma variedade de fontes:

- Entrevistas semiestruturadas com mães de jovens com e sem PEA a frequentar o 2º ciclo de ensino, aos agentes educativos diretamente relacionados com estes jovens a frequentar um estabelecimento de ensino regular;

- Entrevistas semiestruturadas a técnicos de instituições que trabalham com famílias, crianças e jovens com PEA, no intuito de promover a inclusão em meio escolar regular e em meio social;
- Questionários direcionados aos encarregados de educação dos alunos de duas turmas de 5º ano, onde estão inseridos estudantes com PEA a frequentar uma UEE;
- Notas de campo, resultado de dois dias de observação não participativa, a uma UEE de 2º ciclo, inserida numa sede de Agrupamento de Escolas;
- Documentos oficiais da escola onde foi feito este estudo, Câmara Municipal e Instituto Nacional de Estatística (INE), necessários para complementarem os dados necessários a este estudo. Documentos legislativos alusivos a políticas educativas de âmbito geral e do setor da educação especial; políticas internacionais no âmbito da proteção e educação das crianças e jovens.

Foram adotados três pontos, em que se pretende seja feita uma explanação das abordagens utilizadas na recolha de dados, que se apresentam relevantes para este estudo. Nestes pontos que se seguem, pretende-se descrever a estrutura e a metodologia usada para a recolha de dados das diferentes fontes usadas para este estudo.

### **3.1. Entrevistas, sua estrutura e aplicação**

Para Yin (2010), a entrevista é das fontes mais importantes para um estudo de caso, sendo que esta na perspectiva de Bogdan & Biklen é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (1994:134).

A realização de entrevistas semiestruturadas foi o método escolhido para a recolha de informação num processo de compreensão indutiva dos diferentes atores envolvidos no sistema educativo inclusivo. Através deste tipo de entrevistas, segundo Bogdan & Biklen (1994), há uma certeza na obtenção de dados comparáveis entre os diferentes participantes embora se perca a possibilidade do entendimento que os próprios formulam na estruturação do tópico em questão.

Neste processo de entrevistas, Yin afirma que existem duas tarefas que o investigador deve levar em conta:

- a) Seguir sua própria linha de investigação, como refletida pelo protocolo do estudo de caso,
- b) Formular questões verdadeiras (conversacionais), de maneira imparcial, para que também sirvam às necessidades de sua linha de investigação... (2010:133)

As entrevistas semiestruturadas foram executadas a quatro grupos de atores, as mães de alunos com e sem PEA a frequentar o 2º ciclo, agentes educativos da escola, técnicos de uma instituição que apoia crianças e jovens com PEA e à Presidente de uma associação, que apoia famílias e pessoas portadoras de deficiência. Todos os atores entrevistados mostraram disponibilidade e vontade de colaborar neste estudo, numa perspetiva de que este estudo possa ajudar a perceber os pontos fortes e fracos neste processo de inclusão. A partilha de experiencias, saberes e emoções revelou-se de uma riqueza humana, abonando este estudo num reconhecimento valorativo dos alunos com PEA.

De entre alguns princípios éticos, orientadores dos investigadores qualitativos, são aqui salientados dois por parecerem de particular importância nesta fase da investigação. Num primeiro ponto a proteção da identidade dos participantes, que deve ser tida em conta, para que a informação que o investigador recolhe e revela não venha a ser usada na forma política ou pessoal de modo a causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. Num segundo ponto, os participantes devem ser tratados com o maior respeito de modo a obter uma boa cooperação na investigação. Os investigadores devem ser autênticos nas suas intenções e não devem registar imagens ou conversas com gravadores sem o conhecimento dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Antes de iniciar qualquer entrevista foi explicado a cada uma das entrevistadas o âmbito do estudo e garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o pedido de autorização, para na entrevista ser usada a gravação em áudio. Mesmo sendo utilizado um guião, de modo a satisfazer o objetivo deste estudo, propunha-se criar um ambiente de à vontade que permitisse que nas entrevistadas, os participantes, pudessem falar livremente sobre os seus pontos de vista, estimulando à narrativa de experiencias e permitindo liberdade na manifestação de emoções. Assim auferiu-se, tal como propõe Bogdan & Biklen (1994), de um leque de temas e tópicos importantes facultando a abordagem de conteúdos.

No que se refere às entrevistas dos encarregados de educação selecionados para este estudo, inicialmente estaria previsto a realização destas às mães dos alunos com PEA a frequentar a UEE desta escola e a várias mães de outros alunos sem PEA, colegas de turma. A execução foi possível a quatro das cinco mães de alunos a frequentar a UEE e unicamente a uma mãe de uma aluna colega de turma.

Tal como é referido por Bogdan & Biklen, as “entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (1994:136).

Por serem entrevistas semiestruturadas, tendo em conta os diferentes atores participantes e a necessidade de comparar as diferentes perspetivas nas mesmas questões de estudo, foi criado um guião, tal como já foi referido anteriormente. Este guião, tal como o nome indica, serve apenas de orientação na condução da entrevista, deixando uma total liberdade ao entrevistado de desenvolver o seu discurso tendo por base tópicos que o entrevistador propõe (Esteves, s/d).

Na sequência das entrevistas e num registo que se revelasse fidedigno foi realizada a transcrição de cada uma delas. Cada uma destas transcrições é repleta de abundantes detalhes e exemplos, como destaca Bogdan & Biklen (1994) em relação a esta fase da investigação (cf. Anexos B).

### **3.2. Questionários, sua estruturação e aplicação**

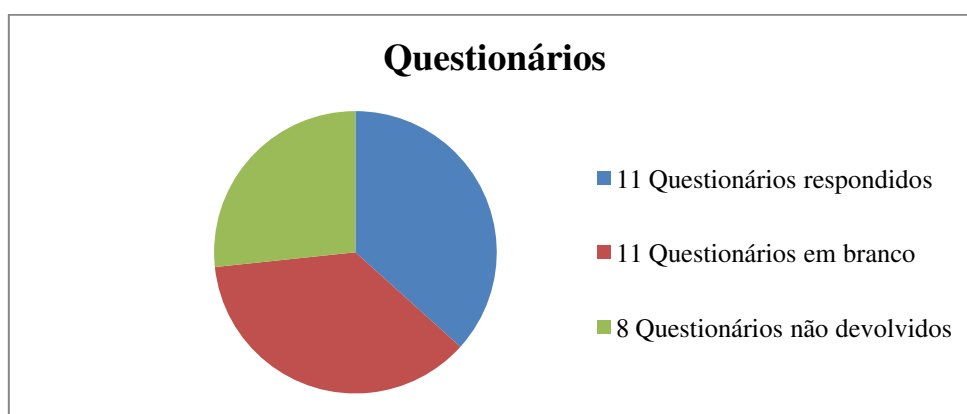
O uso de múltiplas fontes de evidência é a melhor forma na obtenção de informação diversificada para o estudo de caso, contudo os questionários não são muito usados neste método.

Tal como o exposto no ponto anterior, só foi possível a realização de uma entrevista a uma mãe de uma aluna sem PEA, pelo que se optou pela realização de questionários aos Encarregados de Educação dos alunos de duas turmas de 5º ano, onde estão inseridos os alunos da UEE. A adesão a esta proposta foi de aproximadamente um terço dos questionários com respostas validadas (obtiveram-se onze questionários respondidos de trinta distribuídos). Esta fonte de recolha de dados não estava prevista na estrutura inicial de investigação mas tal como Bogdan & Biklen citam é “o próprio estudo que estrutura a investigação” (1994:83) e nesse sentido surge esta opção.

As dez questões que fazem parte do inquérito, são de resposta aberta e foram elaboradas tendo por base as perguntas de investigação de modo a poder obter opiniões dos encarregados de educação dos alunos de duas turmas, de 5º ano, das quais fazem parte cinco estudantes com PEA e que também pertencem à UEE da escola. A estratégia usada para fazer chegar estes questionários aos destinatários foi entregá-los através da professora de turma aos alunos e estes levarem-no em mão aos seus encarregados de educação. Foi solicitando a resposta e a entrega no máximo de uma semana, para que estes não caíssem no esquecimento. Os questionários que chegaram, foram recolhidos, novamente, através da professora.

À imagem do que foi feito com as entrevistas, para uma obtenção de respostas reais e de uma boa cooperação na investigação, foi elaborada, na folha de rosto que acompanhava os questionários, uma sucinta apresentação do estudo bem como da relevante importância da partilha de conhecimentos e vivências dos inquiridos neste estudo. Foi garantido que seria mantido o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos nas respostas e que não haveria respostas certas nem erradas (cf. Anexo D).

No mês de Fevereiro de 2013, foram entregues trinta questionários a alunos de 5º ano, de duas turmas onde estão inseridos os alunos da UEE, para serem respondidos pelos seus encarregados de educação. Tal como podemos verificar pelo gráfico, destes trinta questionários, onze foram entregues completamente em branco, onze respondidos e os restantes oito não foram devolvidos.



**Gráfico 1** – Questionários dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano

### 3.3. Observação, notas de campo e planificação

A observação direta é uma evidência útil na informação adicional sobre os tópicos do estudo, uma vez que o estudo de caso deve ocorrer em ambiente natural (Yin, 2010).

Este tipo de observação direta e não participativa, foi a opcional neste caso por se pretender tomar conhecimento do contexto real de uma escola regular, bem como da relação, da ação, da intenção e dos sentimentos dos seus intervenientes, através de uma presença que passasse a mais despercebida possível. Tal como refere Stake (2012), durante o trabalho de campo o observador toma uma atitude de observador naturalista<sup>7</sup>, procurando não intervir para retificar as suas hipóteses, presenciando o que é comum durante o tempo suficiente para compreender o que é comum para o seu caso.

Perante o que vê e ouve o investigador regista as ideias, estratégias, reflexões e palpites, num relato detalhado, preciso e extensivo. Surgem as notas de campo, que são essenciais na recolha de dados para um estudo qualitativo, por revelarem uma realidade em tempo real e serem contextual porque cobrem o contexto do caso (Bogdan & Biklen, 1994).

Para este estudo foram efetuados dois dias de observação, no intuito de tomar conhecimento da realidade do dia-a-dia de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, inseridos numa escola recorrente de 2º e 3º ciclo. Desta observação resultaram as respetivas notas de campo, descritivas do espaço de observação, dos atores que dele fazem parte e das suas relações contextualizadas no tempo e no espaço. Na recolha de dados ao longo do trabalho de campo, foi tida em conta cuidados relevantes, como preservar o anonimato da escola, a identidade dos intervenientes usando nomes falsos e o cuidado pessoal com as notas do investigador para não ficarem esquecidas e acessíveis a qualquer protagonista curioso (cf. Anexos E).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), o conteúdo das notas de campo constam de dois tipos de material, o descritivo e o reflexivo. O descritivo é a preocupação que o observador tem em captar informações sobre o local, as pessoas, as ações, e as conversas o mais detalhado e objetivo possível. Assim, os autores sugerem seis pontos a ter em conta, para o material descritivo: 1. Descrição dos intervenientes da ação, 2. Reconstruções de diálogos, 3. Descrição do espaço físico, 4. Relatos de acontecimentos

---

<sup>7</sup> O estilo de investigação naturalista, caracteriza-se pelo nível de confiança que o investigador vai proporcionando à medida que o tempo passa, criando assim uma relação menos formal. O objetivo do investigador é promover um ambiente de à vontade com os protagonistas de modo a que estes possam falar de tudo e mesmo fazer confidências. (Bogdan & Biklen, 1994).

particulares, 5. Descrições de atividades, 6. O comportamento do observador. Na parte reflexiva das notas de campo, os comentários do observador devem ter em conta: 1. Reflexões sobre a análise, 2. Reflexões sobre o método, 3. Reflexões sobre os conflitos e dilemas éticos, 4. Reflexões sobre o ponto de vista do observador, 5. Pontos de clarificação.

As notas de campo, obtidas através de observação direta, reportam-se a dois dias passados numa escola de 2º e 3º ciclo, sede de Agrupamento de Escolas, onde se encontra inserida uma Unidade de Ensino Estruturado que apoia cinco alunos com PEA, sendo possível tomar conhecimento da realidade do seu dia-a-dia.

O investigador qualitativo tem consciência “que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflectam a influência do observador” (Bogdan & Biklen, 1994:167). Bogdan & Biklen, assumem ainda que tal como o comportamento humano é subjetivo, também a parte reflexiva das notas de campo são um processo subjetivo.

Os investigadores qualitativos consideram importante para o conjunto de dados da sua investigação, os documentos oficiais que as escolas ou outras instituições têm, pois estes podem ajudar na compreensão de como a escola é vista por outras pessoas. Estes documentos podem ser de três categorias: documentos internos, comunicação externa e registos e, ou ficheiros sobre os estudantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo de caso foram tidos em conta documentos oficiais da escola, Câmara Municipal e INE; legislação referente às políticas pública da educação de âmbito geral e do setor da educação especial; políticas internacionais no âmbito da proteção e educação das crianças e jovens.

Para Yin (2010), os documentos servem para comprovar e aumentar a evidência de outras fontes, revelando-se estável, podendo ser consultada repetidamente; discreta porque não foi produzida na sequência do estudo; exata pois contem nomes, referências e detalhes exatos de um evento e de ampla cobertura, por ser de longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes. No entanto o acesso e consulta de documentos podem revelar alguns pontos fracos, na recuperabilidade pois pode ser difícil de encontrar; no acesso, se for negado deliberadamente; apresentar uma seletividade parcial, se a coleção for incompleta e oferecer uma parcialidade do relatório.



Em qualquer fase da coleta de dados, antes da visita de campo ou durante o trabalho de campo, a consulta de documentos apresenta-se de especial importância pelo valor global que eles auferem para o estudo de caso (Yin, 2010).

## CAPITULO IV

### **Campo Empírico – Estudo de caso de uma Unidade de Ensino Estruturado**

Um instrumento valiosíssimo de trabalho, onde estão duas professoras que têm um trabalho de excelência para fazer, as ditas auxiliares com outro trabalho de excelência para fazer e xis de meninos. E estas salas existem para, tendo em conta a gravidade no Espetro do Autismo, tendo em conta a gravidade de cada aluno, elas são um instrumento para capacitar aquele aluno para saltar dali para fora e estar na sua sala de referência. Porque cada menino que ali está tem que estar alocado a uma sala, tem uma professora, tem uns colegas. Agora, mediante a gravidade, como digo, este aluno está naquela sala para ser... é um pequenino treino de competência social e de competência académica. Onde, se eu sei que a professora amanhã vai dar história de Portugal, eu professora e técnica e auxiliar naquela sala e se sei que o Luís é aluno daquela professora «Luís, então agora vamos aqui trabalhar os conteúdos.» À maneira dele, com figuras, seja como for. «Vamos trabalhar os conteúdos, para amanhã levars o teu trabalho para a sala de aula e saberes acompanhar a lição com o teu colega.» Até ao desmame completo destas Unidades. (Ent. M 5:21)

De facto as Unidades de Ensino Estruturado surgem como resposta educativa a crianças e jovens com Perturbação do Espetro do Autismo, num sistema de práticas educativas que devem assegurar a equidade educativa. Muito se tem abordado sobre o conceito de inclusão, o conceito de educação inclusiva e de escola inclusiva, mas como é que ela é vista e sentida pelas mães dos alunos com PEA, pelos encarregados de educação dos outros alunos da escola, pelos agentes educativos da escola e por outros técnicos ou agentes que apoiam, estes mesmos alunos, fora da escola, numa efetiva inclusão escolar e social? A partir destes mesmos olhares, pelas suas descrições vamos poder entender, seguidamente, a realidade contextual de uma UEE que apoia alunos inseridos numa escola de 2º e 3º ciclo de ensino regular.

#### **1. Uma Unidade de Ensino Estruturado na área metropolitana de Lisboa**

Cascais é um concelho do distrito de Lisboa e conta com uma população de 206.479 habitantes (dados dos censos de 2011) numa representatividade de quarenta e duas nacionalidades (dados do site da Câmara Municipal, 2014).

Segundo dados do folheto informativo do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Cascais (CMC) (s/d), a área da educação deste concelho é contemplada com doze agrupamentos de escolas, num total de setenta escolas da rede pública. Esta resposta educativa abrange os graus de ensino desde o Jardim de Infância até ao final do ensino obrigatório, 12º ano.

O agrupamento de escolas a que nos referimos neste estudo, foi criado em Agosto de 2013 e faz parte da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo bem como ao Centro da área Educativa de Lisboa Ocidental. Este Agrupamento, para além da escola sede, soma ainda com nove salas de Jardins de Infância e seis Escolas Básicas de 1º ciclo. Segundo informação cedida pelo agrupamento, o ano letivo de 2012/2013 conta com vinte e três professores nas escolas de 1º ciclo e nove educadoras nas salas de Jardim de Infância.

A escola sede de Agrupamento, que leciona o 2º e 3º ciclo do ensino recorrente, encontra-se situada numa localidade com bons acessos rodoviários. O edifício escolar tem uma construção sem barreiras arquitetónicas, o que permite a fácil deslocação no seu interior e no espaço exterior. Para além de vinte e duas salas onde são lecionadas as diferentes disciplinas que compõem o currículo dos dois ciclos ainda tem um complexo desportivo constituído por uma sala de ginástica e um pavilhão gimnodesportivo com os respetivos balneários. No que se refere a espaços de atividades extracurriculares podemos referir a Biblioteca equipada com recursos informáticos. A escola conta ainda com outros espaços onde são prestados serviços como o gabinete de Ação Social Escolar, o refeitório, o bufete, a reprografia e a papelaria. No exterior os espaços são amplos e agradáveis promovendo o convívio. Este espaço conta ainda com um campo polivalente de piso sintético com um anexo para apoio nas atividades de Educação Física.

Dados que constam do Projeto Educativo do Agrupamento (2007/2012) (Web site), atualmente em vigor, revelam que a população escolar da escola sede é constituída por alunos de origens muito diversificadas. As suas origens são: Guiné, S. Tomé, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Espanha, Ucrânia, Moldávia, Alemanha, Grã-Bretanha e Brasil. A escola leciona ainda alunos internados temporariamente num centro de medicina de reabilitação e num estabelecimento prisional.

Como resposta a alunos com PEA este Agrupamento de Escolas conta com duas UEE, uma inserida numa escola de 1º ciclo e outra na sede, sala de 2º ciclo. Esta última escolhida para a realização deste estudo e que abriu portas em Setembro de 2012.

## **2. A Unidade de Ensino Estruturado inserida na escola**

Conforme Ferreira (2007), para se concretizar a inclusão implica que a educação deve ser tida como um fenómeno único, isto é, em termos pragmáticos a organização da escola passa obrigatoriamente pela fusão dos dois sistemas de ensino, o ensino regular e o ensino da educação especial.

Contudo sob o ponto de vista dos pais, segundo Kronberg em Correia (org. 2010), estes defendem o recurso a serviços educativos inclusivos para os seus filhos porque reconhecem e apontam como principais benefícios:

1. Aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;
2. Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;
3. Maior participação em actividades curriculares e extra curriculares abertas a crianças sem NEE;
4. A diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares. (2010:43)

A UEE escolhida para este estudo faz parte de um conjunto de três salas inseridas em três dos doze Agrupamentos de escolas, da rede pública, do Concelho de Cascais, na área metropolitana de Lisboa. Esta Unidade está inserida numa escola de 2º e 3º ciclo, na sede de Agrupamento de escolas.

A abertura desta sala surge numa escola de 2º ciclo, como resposta a alunos que já frequentavam uma Unidade numa escola de 1º ciclo do mesmo Agrupamento de Escolas, podendo assim prosseguir e completar a escolaridade obrigatória lada a lado com colegas no mesmo percurso de ensino. Este percurso faz tanto mais sentido numa inclusão de respeito por manter os mesmos colegas de turma, que podem promover um ambiente facilitador de relações de proximidade num contexto escolar diferente, nas suas relações sociais de interpares e de comunidade escolar, bem como no acolhimento e adaptação a um espaço diferente com dinâmicas distintas inerentes a uma mudança de ciclo. Tal como refere uma mãe entrevistada “E depois ele teve a facilidade, como vinham colegas dele da outra escola, ficaram na mesma turma...” (Ent. M 2:6).

“A escola inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (Dec. Lei 3/2008: Preambulo). Nesta lógica de equidade educativa, que pressupõe a aplicação de diferentes estratégias com vista a responder às necessidades educativas especiais de

crianças e jovens, emergem neste concelho um conjunto de respostas. Respostas estas, que vão desde os zero anos até completarem o ensino obrigatório.

No campo de ação da Intervenção Precoce existe uma prioridade política, expressa pelo Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, para a criação de Agrupamentos de Escolas de referencia para crianças com necessidades educativas especiais (cf. Dec. Lei nº 281/2009).

Assim no âmbito de resposta às necessidades educativas especiais no desenvolvimento biopsicossocial, para alunos com perturbações do espectro do autismo, as escolas ou agrupamentos podem, como previsto na alínea a), do nº 3, do Artigo 4º do Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, criar Unidades de Ensino Estruturado<sup>8</sup>. Estas Unidades emergem de um processo de ensino aprendizagem, que visa possibilitar o apoio ou acesso a dispositivos auxiliares, minimizando a incapacidade do aluno e promovendo o melhor desempenho de atividades desenvolvidas para promover o seu desenvolvimento global. (cf. Dec. Lei 3/2008)

A importância destas Unidades reflete-se numa visão alargada do professor ou educador de ensino especial porque

... são metodologias específicas para estes alunos e dá-lhes oportunidade de integrarem exatamente numa escola normal, de ensino regular e conviverem com os pares. Porque é importante também porque a sociedade... para os lançar para a sociedade no dia de amanhã, eles têm que saber lidar e os outros têm que saber

---

<sup>8</sup> Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1. As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.
2. A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.
3. Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:
  - a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
  - b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades,
  - c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
  - d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
  - e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
  - f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família. (Dec. Lei nº 3/2008, Art.º 25º)

lidar com eles. As Unidades no fundo, prepara-os e trabalha-os... trabalha os alunos nesse sentido, portanto não só a nível da sua independência, a nível desenvolvimento global, seja cognitivo, comunicação etc., com uma metodologia específica desta patologia. E eu acredito que de facto, estes meninos necessitam dessa metodologia para conseguirem evoluir numa forma mais positiva. Portanto eu acho que é importante, acho que é positivo e acho que se consegue resultados. (Ent. AE 5:11)

## **2.1 A organização da UEE, espaço, tempo e recursos humanos**

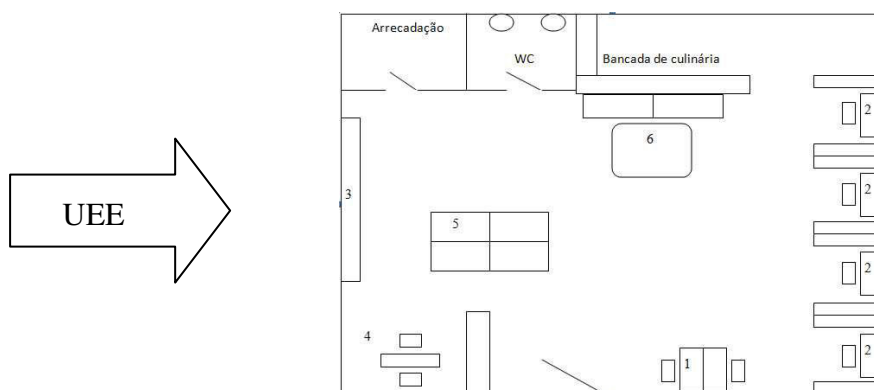
Com base no Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, a Unidade de Ensino Estruturado deve implementar e desenvolver um modelo caracterizado por um conjunto de princípios e estratégias estabelecido em informação visual, orientado para a organização de espaço e de tempo bem como numa representatividade de materiais e atividades a realizar, conforme discuto anteriormente.

### **O espaço**

Seguindo as normas orientadoras para a formação de Unidades de Ensino Estruturado do Ministério da Educação (ME) e a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) o Agrupamento de Escolas criou uma sala de 2º ciclo numa sequência de percurso curricular para alunos que frequentaram o 1º ciclo numa escola do mesmo Agrupamento. “Portanto, este agrupamento tinha a Unidade de Ensino Estruturado de 1º ciclo, depois tínhamos que dar continuidade...” (Ent. AE 3:8)

De acordo com a observação realizada podemos descrever que: a sala é ampla e arejada, com janelas na parede frontal à entrada, que permite uma boa luminosidade natural. Do lado direito tem uma mesa com dois computadores (1) seguido dos gabinetes individuais (2) onde cada aluno tem a sua área de trabalho individual. Na parede em frente à porta tem uma bancada onde podem preparar o seu lanche da manhã ou fazer uma atividade de culinária, seguindo para o lado esquerdo temos a casa de banho e uma pequena arrecadação de material. Do lado esquerdo da sala encontra-se uma outra bancada (3) onde se deparam diferentes materiais que vão servir para trabalhar os distintos conteúdos programáticos. Junto à porta, mas do lado esquerdo está um armário que serve de apoio e simultaneamente de divisória para criar um gabinete de

trabalho de um para um (4), isto é, para a Educadora poder trabalhar frente a frente com o aluno. No centro da sala fica uma área ampla que tem uma mesa para trabalharem em grupo (5) e um tapete (6) para os alunos poderem fazer jogos ou simplesmente poderem ver um livro tendo por apoio uma estante com estes materiais.



## O tempo

O dia a dia dentro da sala é marcado por uma rotina, que se revela importante no caso de alunos com PEA numa linha de estabilização emocional favorecendo e melhorando o desempenho nas atividades promovidas para o seu desenvolvimento global.

Dentro da Unidade há o período da receção, que nós chamamos a «reunião» ou «marcar presenças» em que marcamos as presenças, onde é explorado os dias da semana, o mês, o dia do mês, a estação do ano, o tempo, que tempo é que faz no dia e em que, portanto estamos com o objetivo também, de criar ali uma certa comunicação entre eles, social, eh... e explorando todas as outras áreas, quer dizer, a nível de emparelhamento de palavras, de contar os dias, os números, a contagem mecânica, no fundo, dos dias do mês, os meses, o tempo... e a nível de canções, mimadas, não mimadas, rítmicas e que vamos... portanto é esse período. Depois vão... agora é um bocadinho difícil porque, com o Diogo a rotina alterou um bocadinho. Porque o objetivo é irem para a sua área de trabalho, enquanto uns estão na área de aprender que é o trabalho direto com o adulto. Agora com o Diogo, não é possível fazer todos os dias, pelo menos da parte da manhã com um, mas portanto na sua área de trabalho fazem as suas tarefas de forma autónoma. [...] Vindo do lanche, voltam para a área... o que esteve aprender, na área de aprender, vai para o trabalho autónomo, o que esteve no trabalho autónomo vai para o aprender ou... e o terceiro, o Diogo fica na área de trabalho de grupo com o adulto a fazer o que na altura se prevê ou que se vê que é mais indicado, que ele tem... que lhe dá algum prazer e que adere à atividade, ou é canções ou é livros ou... pouco mais. [...] Depois do almoço, normalmente é um período então de trabalho

de grupo ou com jogos, ou atividades plásticas. Fazemos um trabalho de grupo finalizando na área do brincar, computador [...] digamos que é um prémio que eles gostam. (Ent. AE 5:4,5)

## **Recursos humanos**

Numa primeira fase de vida surge a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)<sup>9</sup>, constituída por equipas multidisciplinares e tem por principal função a avaliação e intervenção junto de crianças e suas famílias. Esta equipa surge duma parceria entre o Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Saúde e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e visa a intervenção com crianças com idades compreendidas entre os zeros anos e os seis anos. A sua ação desenvolve-se na residência da criança, na creche, no infantário, nas unidades de saúde, nas instituições (IPSSs – Instituições Particulares de Solidariedade Social) ou outras (cf. SNIPI, s/d).

Uma Assistente Social, que faz parte de uma ELI, na área metropolitana de Lisboa, na entrevista sublinha o importante papel desta equipa e dos profissionais que a compõem junto dos pais nos primeiros anos de vida da criança.

Em primeiro lugar o encaminhamento destas famílias. O que acontece muitas das vezes é que, têm um diagnóstico, têm a certeza de um diagnóstico, neste caso seja ele qual for, nunca é fácil de se ouvir. Portanto, vou primeiro dar aqui um suporte psicossocial a estas famílias. Depois encaminhamos para a comunidade, todos os apoios que existem, tanto a nível de respostas sociais, de instituições da comunidade na sua área de residência, como depois, também explicar como é que as coisas funcionam. O que é que o estado responde, o que é que pode encontrar numa escola pública, o que é que vai encontrar numa escola privada. Portanto, dar aos pais todo o conhecimento necessário para eles fazerem as melhores opções. Para eles e para a criança. Perceber se aquela família pode recorrer a determinados subsídios do estado, etc. e encaminhá-los da melhor forma. Esse é o primeiro passo a ser dado junto das famílias com este tipo de diagnóstico dos filhos. (Ent. T 1:7,8)

---

<sup>9</sup> As ELIs são Equipas Locais de Intervenção sob a coordenação da comissão do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O Dec. Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro atualmente em vigor, cria um SNIPI, com os seguintes objetivos:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI (Intervenção Precoce na Infância) em todo o território nacional;
- b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Art.º 4º)



As Normas Orientadoras, referentes às Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, do ME e da DGIDC, considera conveniente que na atribuição de recursos humanos, para estas Unidades, possa contar com:

- dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento, preferencialmente com experiência ou formação na área das perturbações do espectro do autismo e ensino estruturado;
- duas auxiliares de acção educativa, do Quadro do agrupamento com o intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e o ensino estruturado. (ME & DGIDC, 2008b:32,33)

A Unidade a que nos referimos neste estudo, conta no que se refere a recursos humanos com dois docentes uma Educadora de Infância e uma Professora. Esta última sem formação em educação especial e a primeira com formação em educação especial e com experiência em ensino estruturado. A Educadora sublinha a importância da experiência, como conhecimento empírico, tendo em conta o cruzamento do conhecimento científico para uma intervenção assertiva.

A formação académica é relativa, abre-nos as portas, dão-nos algumas, alguns conhecimentos para adquirirmos, não é conhecimentos, sítios ou onde poderemos ir aprofundar aqueles temas, porque efetivamente... pelo menos da minha, da minha especialização, eu acho que tirei pouco, tirei mais foi... o que existe e depois a prática efetivamente é que me fez procurar mais sobre determinadas patologias que apareciam, a forma de intervir,... portanto aí é que eu comecei a aprofundar conhecimentos, digamos teóricos e a prática é que nos dá, é a grande lição mesmo é a prática. (Ent. AE 5:2)

Num cenário de aprendizagem, os agentes educativos assumem a maior importância, concretizando-se no trabalho em equipa e no desempenho das funções de cada um, numa perspetiva de manter a estabilidade e a continuidade do trabalho na UEE, "... no sentido de conquistar os objetivos. Portanto eu acho que (...) [a assistente] é tão importante, porque acho que o trabalho será tanto mais positivo quanto mais o papel da Auxiliar for em sintonia com os docentes e com os meninos." (Ent. AE 5:15).

A educadora sublinha ainda que, "... nós estamos a lidar com pessoas não estamos a lidar com papéis." (Ent. AE 5:16) e neste sentido temos de reconhecer e valorizar o lugar de direito do jovem com PEA na escola, criando condições para o desenvolvimento de competências e saberes. "Se nós temos um trabalho, se temos uma metodologia, se temos uma rotina, se temos uma forma de... uma atitude específica

com aquele menino naquelas situações. Portanto é importante que elas [as assistentes] também a tenham ou que complementem.” (Ent. AE 5:15).

Mas contraditoriamente a este objetivo, a condição real apresenta-se com os mais adversos obstáculos. A Unidade conta, apenas com o apoio de uma Assistente Operacional sem formação ou experiência na área da deficiência ou ensino estruturado “É o primeiro contato que eu tenho com este tipo de miúdos, na outra escola não trabalhava com estes miúdos.” (Ent. AE 1:2). Esta é uma limitação sentida pela própria, que se revela na área da comunicação e da incapacidade de motivar os jovens “É às vezes eu crer, tentar que eles façam uma coisa, ou tentar fazer ver e eles não... e eles não compreenderem aquilo que eu quero, tá a ver?” (Ent. AE 1:4). No entanto faz menção que tem algum interesse em ter formação para melhor poder intervir dizendo “... gostaria, neste tipo de miúdos, autistas, já que tou, que entrei nesta, não é? Saber mais qualquer coisa, não é?” (Ent. AE 1:2).

Contudo “... a Educadora faz referência à dificuldade que tem em motivar a assistente a aprender como lidar com estes alunos e a falta de motivação para este tipo de trabalho.” (NC 2:8,9). No ponto de vista da Educadora, “... é tão importante a Assistente Operacional como o docente.” (Ent. AE 5:15), conquanto não poderá ser depreciado as especificidades e as motivações profissionais desta.

“Tem que haver um perfil, obviamente, apesar de gostarem nem sempre a pessoa, pode não ter um perfil, obviamente. Mas isso é como para qualquer profissão. Pode ter perfil mas se é uma pessoa desequilibrada, não é indicada, não é pessoa que seja... eu digo desequilibrada basta ser uma pessoa inconstante, como é o exemplo da que nós temos que é uma pessoa negativa, quer dizer não ajuda, nem acho que deve ser uma pessoa que tenha perfil para lidar com este tipo de...” (Ent. AE 5:15)

Um olhar sobre o exposto transporta-nos à consciencialização de uma lacuna entre as políticas educativas e a realidade com que os docentes se deparam na efetivação das suas funções, dia a dia, “... não é só o agrupamento, como acho que o próprio Ministério não tem noção de que as Auxiliares fazem-se, como qualquer pessoa se faz,” (Ent. AE 5:14). A dificuldade é evidente, a dificuldade em potenciar um trabalho focalizado no desenvolvimento global do aluno e a gestão do apoio direto, na pessoa da assistente, no campo de ação na formação e orientação num apoio direto e eficaz para os alunos com PEA no desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e académicas.

Confinante ao constrangimento da falta de formação e motivação acresce a não objetivação e estruturação no recrutamento de assistentes nesta área. Revela-se assim um quadro “... em que umas chegavam de manhã, fugiam e já não apareciam à tarde, que se assustam. (...) como foi um ano que nós tivemos e passaram sete pessoas durante um ano. Quer dizer, é impossível, não é possível.” (Ent. AE 5:14), pondo em causa o direito fundamental à qualidade de bens e serviços (cf. Lei nº 38/2004, Art.º 11º) numa escola que se proclama inclusiva.

Tanto quanto possível a comunidade educativa num relevante esforço da dignificação de um ensino inclusivo revela motivação embora as crescentes dificuldades, nomeadamente nos desprovidos recursos materiais e humanos “... são escassos, logo é complicado trabalharmos nestas condições. Não quer dizer que não se faça, faz-se. Tenta-se fazer o máximo, inventa-se, modifica-se, mas não é fácil.” (Ent. AE 5:12).

### **3. Construção e caracterização do universo de análise**

A escolha de um estudo, tal como é referido por Bogdan & Biklen, “implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo” (1994:87) dado relevante para a seleção desta unidade de ensino, onde foi possível uma abordagem dos participantes através de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação direta, tal como mencionado anteriormente. Neste ponto são ilustrados os atores envolvidos neste estudo nos seus contextos próprios, alunos com PEA a frequentar o ensino regular, mães e encarregados de educação e seus contextos sociofamiliares, os agentes educativos nos seus contextos profissionais e os técnicos e agentes de apoio a famílias e pessoas com PEA no âmbito da sua ação. As suas narrativas apresentam-se de um relevante interesse, para um entendimento o mais diversificado mas focalizado na alegação da inclusão de pessoas com PEA em contexto escolar regular.

O presente estudo de caso foi realizado numa Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo, inserida numa escola sede de Agrupamento de Escolas, pertencente ao concelho de Cascais.

Neste estudo participaram quatro mães de jovens que frequentam a UEE, doze mães de educandos das turmas onde estão inseridos os jovens da Unidade, cinco agentes

educativos da escola e que estão diretamente ligados ao apoio de estudantes com PEA, duas técnicas superiores ligadas a apoios especializados numa resposta às necessidades educativas especiais de alunos e apoio às respetivas famílias e por último, a presidente de uma associação que apoia famílias e pessoas portadoras de deficiência.

A escolha deste universo de atores participantes, prende-se com a necessidade de obter um conjunto de dados o mais diversificado possível, provenientes de diferentes olhares para um só objeto, no intuito de uma melhor perceção do caso (cf. Yin, 2010 & Stake, 2012).

### **3.1 Os alunos da Unidade de Ensino Estruturado**

A sala de ensino estruturado de 2º ciclo, à data do estudo (ano letivo 2012/2013), tem seis alunos inscritos, cinco deles encontram-se a frequentar pela primeira vez esta escola, estando inseridos em duas turmas do 5º Ano de escolaridade (cf. Dec. Lei 3/2008) e um aluno que por razões familiares ainda não se encontra a frequentar o estabelecimento de ensino. Estes cinco alunos, que frequentam a escola, têm dez anos de idade sendo apenas um aluno com a idade de onze anos (dados relativos ao início de ano letivo).

#### **Caraterização dos alunos da turma de 5º ano. Grupo A**

Dos cinco alunos da UEE, três frequentam a sala de aula regular a tempo inteiro sendo a Unidade um ponto de apoio. Numa adequada resposta educativa a estes alunos com NEE e como previsto no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro foi criado para cada aluno um Plano Educativo Individual (PEI)<sup>10</sup>, “com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (Art.º 4º, nº1).

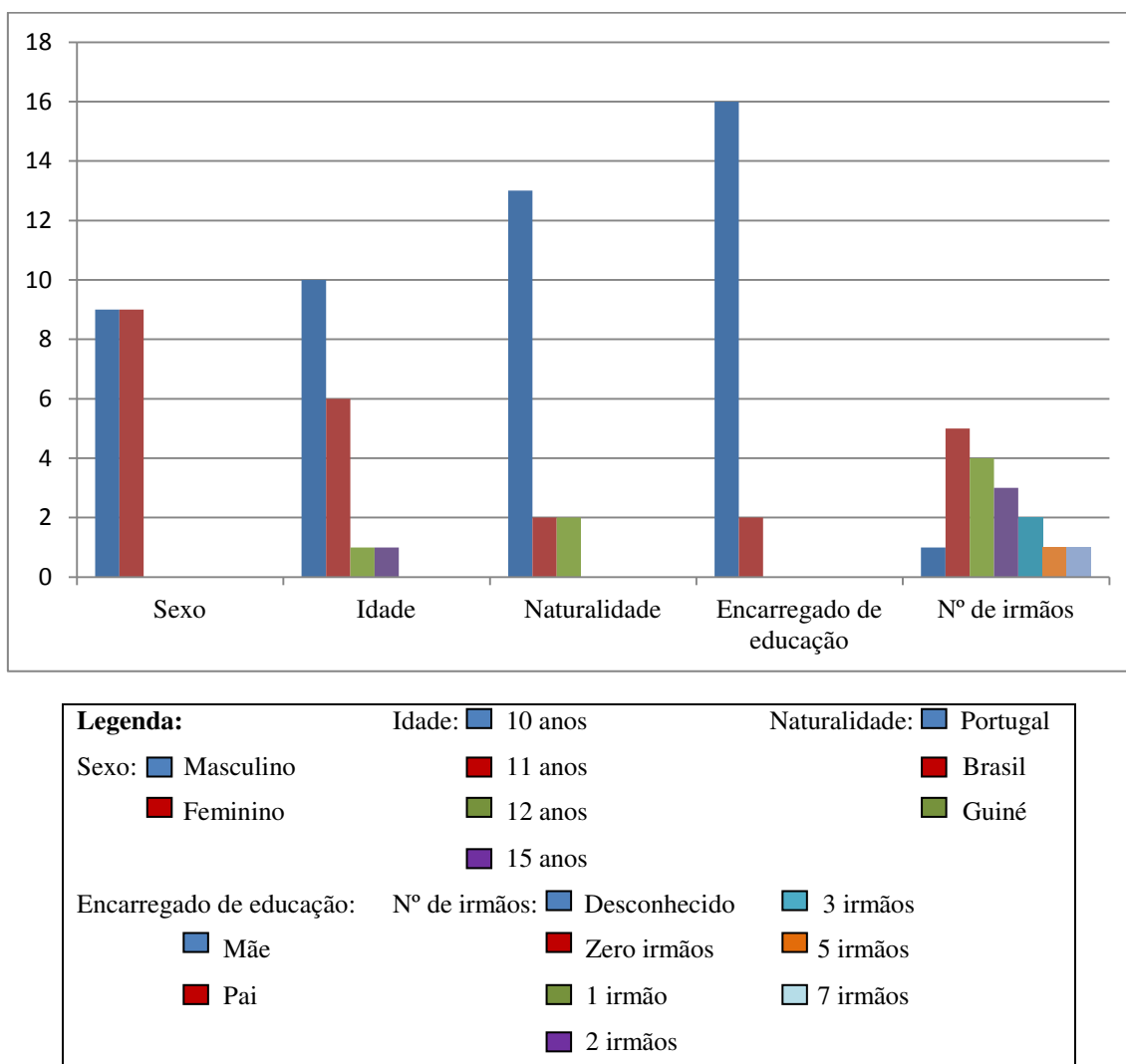
Esta turma de 5º Ano é reduzida, por ter três alunos com NEE, contando assim com um total de dezoito alunos. Neste quadro estão representados alguns dados, como o

---

<sup>10</sup> Programa Educativo Individual

1. O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

género, idades, naturalidade, os Encarregados de Educação e número de irmãos do agregado familiar, que caracterizam os alunos desta turma.



**Gráfico 2** - Caraterização dos alunos de 5º ano, grupo A

Numa breve análise ao gráfico, realçamos a diversidade na fratria no que se refere ao contexto familiar. A turma tem alunos de diferentes origens, Portugal, Brasil e Guiné e de idades que variam entre os dez anos e os quinze anos. Estas diferenças podem revelar alterações comportamentais em contexto escolar, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos no que se refere à sua maturidade, cultura e desenvolvimento nomeadamente os três alunos com NEE, que fazem parte desta turma e que têm dez anos.

## **Caraterização dos alunos da turma de 5º ano. Grupo B**

Os outros dois alunos da Unidade frequentam o ensino formal na própria sala, estando previsto ir frequentar em ambiente de turma as disciplinas de Educação Física e Musica. Esta última, por diferentes razões, ainda não foi possível assegurar a frequência destes alunos a esta disciplina, nesta altura do ano letivo. Tal como foi referido anteriormente para os outros três alunos, da outra turma, com vista a uma resposta educativa adequada foi também criado, para estes dois alunos, um PEI e um Currículo Especifico Individual (CEI)<sup>11</sup> tendo em conta a necessidade de uma adequação do processo de ensino e de aprendizagem devido às características específicas das necessidades educativas especiais que lhes são inerentes. A aplicação de um PEI ou mesmo de uma medida, o CEI, revela um trabalho conjunto, como previsto no nº4 do Artigo 13º do Decreto – Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro,

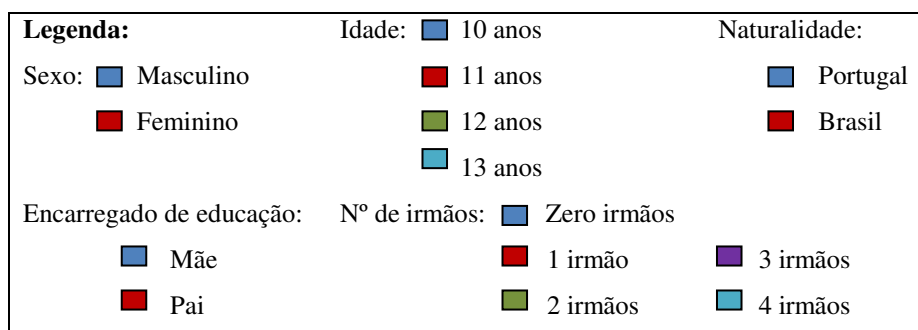
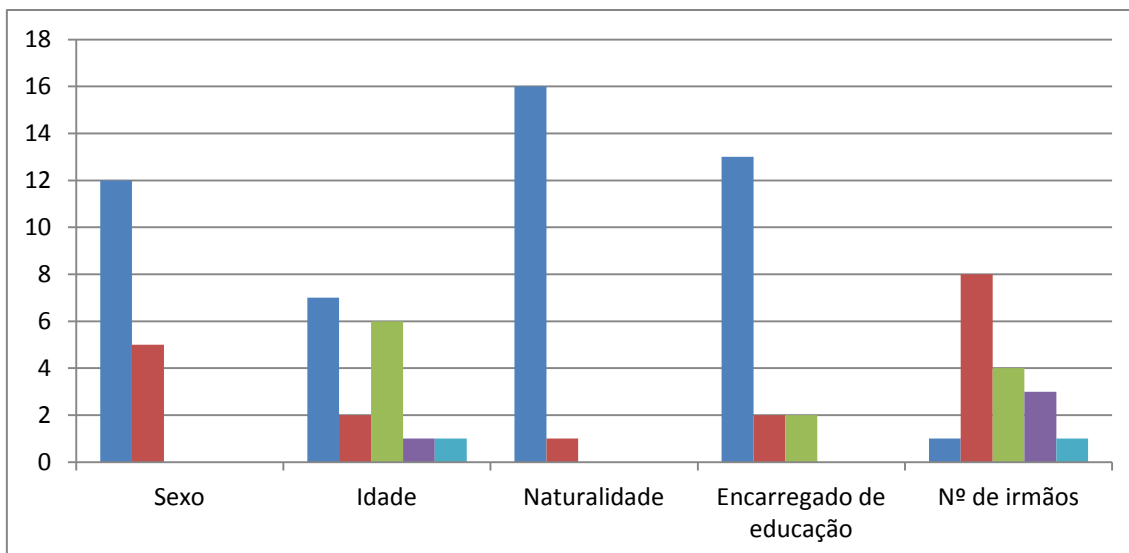
... pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

A turma de 5º Ano onde estão inseridos estes dois alunos é reduzida, por ter sete alunos com NEE, contando assim com um total de dezassete alunos. Através deste quadro podemos apreender dados como o género, a idade, a naturalidade, o encarregado de educação e o número de irmãos de cada aluno que compõe esta turma.

---

<sup>11</sup> Currículo específico individual

1. Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.
2. O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. (Dec. Lei nº 3/2008: Art.º 21)



**Gráfico 3 - Caracterização dos alunos de 5º ano, grupo B**

Esta turma tem doze alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez anos de idade e os treze anos. Na composição familiar o número de irmãos é mais uma vez diversificado e varia entre o filho único e os quatro irmãos.

A heterogeneidade da turma está representada pela diversidade na maturidade, quando tem na sua composição alunos que variam entre os dez anos e os treze anos; na cultura, quando é composta por alunos de diferentes países como Portugal e Brasil; na diversidade de desenvolvimento humano, quando conta com sete alunos com NEE. Destes sete alunos com NEE, cinco são de género masculino e duas de género feminino, sendo que três têm dez anos, um tem onze anos, dois têm doze anos e um tem treze anos de idade.

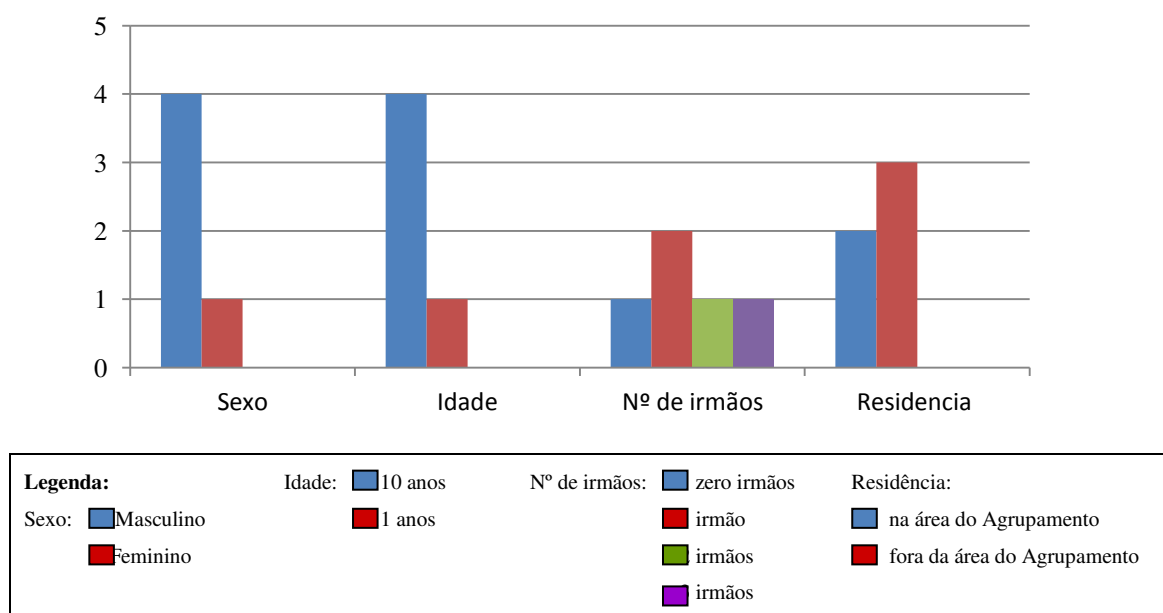
## Os alunos com PEA

A Unidade a que nos referimos, prevê e estão inscritos seis alunos com PEA, no entanto à altura deste estudo, início do 2º período do ano letivo 2012/2013, apenas conta com a frequência de cinco alunos. O sexto aluno, como já foi referido anteriormente, por razões familiares prevê-se o seu ingresso apenas para breve.

A caracterização do grupo segundo o género revela “... cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino. Há poucas meninas nestas patologias. A percentagem é muito maior nos rapazes. Predomina.” (Ent. AE 5:3). Mais especificamente, quanto à patologia, estes alunos apresentam “... Perturbações do Espectro do Autismo, sendo que podemos dizer que três são do autismo mais funcional, tanto que estão a acompanhar a nível académico e são funcionais. Os outros três, menos funcionais e com perturbações mais graves.” (Ent. AE 5:3)

A apresentação de dados será feita em relação a cinco alunos, constituídos como universo de análise, tal como o exposto anteriormente no que se refere ao sexto aluno não dispomos de dados para apresentar.

No quadro de apresentação do perfil dos alunos, dos seus contextos familiares e contextos sociais, expomos os seguintes resultados obtidos à data deste estudo (Jan. 2013).



**Gráfico 4 -** Caraterização dos alunos da UEE



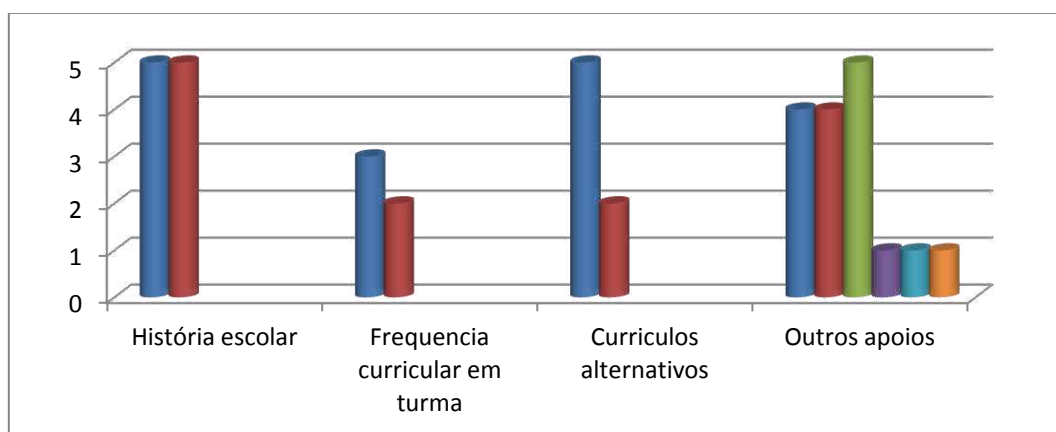
O gráfico mostra-nos a predominância de jovens do sexo masculino (quatro alunos do sexo masculino e um do sexo feminino) na sala, sendo a faixa etária entre os dez anos e os onze anos.













Tal como faz referência a Educadora da Unidade, na entrevista, a fratria neste grupo de alunos apresenta-se diversificada.

Márcio com quatro irmãos a viver com os pais também, quatro irmãos. O Daniel, são dois filhos, portanto ele e mais o irmão a viver neste momento também com os pais, que o pai dele esteve ausente durante uns anos, em Angola e separado, digamos. Diogo, filho único. Portanto, o Daniel e a Diana dois [irmãos], são dois [irmãos] e o Diogo filho único e o Rodrigo três [irmãos], agora também todos a viverem com pais, não há nenhum de... monoparental. (Ent. AE 5:3)

Para além do acima exposto há a referir que três dos alunos que frequentam esta UEE de 2º ciclo residem fora da área do Agrupamento, mas pertencem ao mesmo concelho. Sendo que um destes alunos habita na outra extremidade do concelho em oposição à localização do Agrupamento. Este concelho apenas tem duas salas de Ensino Estruturado de 2º ciclo como resposta educativa a jovens com PEA.

O perfil destes alunos apresenta-se de acordo com o grau e as características próprias da perturbação do espectro do autismo, inerentes a cada um deles.



Legenda:		Frequência curricular em turma:	Currículos alternativos:	Outros apoios:
História escolar:				
 Jardim de Infância	 A tempo inteiro	 PEI	 Terapia da fala	
 1º ciclo em UEE	 A tempo parcial (duas disciplinas)	 CEI	 Terapia ocupacional	
			 Hidroterapia	
			 Psicoterapia	
			 Fisioterapia	
			 Centro de desenvolvimento infantil	

**Gráfico 5 - Caracterização histórica dos alunos da UEE**

Como é possível verificar através do gráfico os alunos da Unidade descrevem um percurso académico com início no Jardim de Infância, seguido da frequência do 1º ciclo numa Unidade de Ensino Estruturado, que neste caso coincide, na mesma escola e sala, a todos os alunos aqui mencionados. Vêm “... desde o 1º ciclo exceto a Diana que só entrou no 2º ano.” (Ent. AE 5:3).

Estes alunos estão todos a frequentar o “5º ano administrativo” (Ent. AE 5:2), em que três deles fazem a frequência curricular em sala de aula com a turma e

... a nível académico estão, vão acompanhando, digamos, os conteúdos do 5º ano, mas com muitas dificuldades. Sobretudo a nível de interpretação, generalização tudo o que tem a ver com abstração, têm muitas dificuldades e depois como têm dificuldades nesta área reflete-se em todas as disciplinas: no português, matemática, ciências, história, portanto reflete-se um bocadinho. Têm muitas dificuldades em termos de organização de pensamento, das ideias, o que também se reflete depois também na escrita e nalguns casos também da própria oralidade. Portanto eles apresentam muitas dificuldades em conseguir acompanhar os conhecimentos, sendo que eles vão conseguindo... (Ent. AE 5:2)

Os outros dois alunos, apesar de estarem no 5º ano administrativo, devido às suas significativas limitações, necessitam de maior apoio da Unidade e por isso está previsto frequentar as unidades curriculares com a turma apenas em duas disciplinas (Educação Física e Música). Eles encontram-se “a nível académico, não estão ao nível do 5º ano nem pouco nem mais ou menos. Um está ao nível de dois anos o outro está ao nível de dois anos embora ao nível de autonomia esteja, ou seja muito mais funcional e o outro está ao nível de cinco, seis anos.” (Ent. AE 5:2)

A leitura do gráfico revela que todos os alunos da UEE têm um Programa Educativo Individual (PEI)<sup>12</sup>, que fundamenta a resposta educativa e a respetiva forma de avaliação (cf. Dec. Lei 3/2008, Art.º 8º, nº1). Este PEI obedece a um modelo, aprovado pelo conselho pedagógico, onde consta a história escolar e pessoal do aluno bem como

---

<sup>12</sup> Modelo do programa educativo individual

1. O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.
2. O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade. (Dec. Lei nº 3/2008: Art.º 9º)

os fatores de funcionalidade, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF)<sup>13</sup> (Dec. Lei 3/2008).

Ainda num processo de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, estão integradas medidas educativas, como o Currículo Específico Individual (CEI)<sup>14</sup>, aplicado aos dois dos alunos da Unidade, que frequentam o ensino formal em contexto de ensino estruturado. Esta medida visa o planeamento e estratégias de atividades de forma personalizada tendo em conta o Plano de Atividades da Escola e do Projeto Educativo da Escola (cf. Dec. Lei nº 3/2008).

### 3.2 As mães dos alunos do 5º ano da UEE

As quatro mães entrevistadas neste estudo fazem parte de agregados familiares compostos por pai e mãe, sendo que num único caso o pai se encontra ausente no estrangeiro por razões de emigração. Apresenta-se um quadro com os dados sociodemográficos referentes às mães entrevistadas e envolvidas neste estudo.

Dados sociodemográficos					
Entrevista	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Profissão	Nº de filhos
A	41	Fem.	12º ano	Delegada comercial	4
B	40	Fem.	9º ano	Assistente de ação educativa	3
C	42	Fem.	Licenciatura	Professora	2
D	48	Fem.	Licenciatura	Gestora	1

**Quadro 3** – Caraterização das mães dos alunos da UEE, entrevistadas

<sup>13</sup> CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

É um documento elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Direção Geral da Saúde (DGS). Tem como objetivo principal a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, sob o ponto de vista de uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde. Esta classificação define os componentes da saúde e alguns componentes de bem-estar relacionados com a saúde, nomeadamente a educação e o trabalho. A CIF permite ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios.

<sup>14</sup> Currículo específico individual

3 – O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunidade e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 – Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Através da tabela podemos apreender que as idades das mães pertencentes a estas quatro famílias estão compreendidas entre os quarenta e os quarenta e oito anos; que as suas habilitações literárias se afiguram em que duas mães concluíram o ensino básico e secundário e as outras duas mães cursaram o ensino superior obtendo assim as profissões de gestora, professora, delegada comercial e assistente de ação educativa respetivamente. Quanto ao número de filhos podemos verificar que vão desde um filho até aos quatro, sendo que as duas mães que têm o nível de ensino superior tem um a dois filhos e as outras duas mães têm o número de três e quatro filhos. Estas mães tiveram os seus filhos com PEA uma aos trinta anos, duas aos trinta e um anos e uma aos trinta e oito anos.

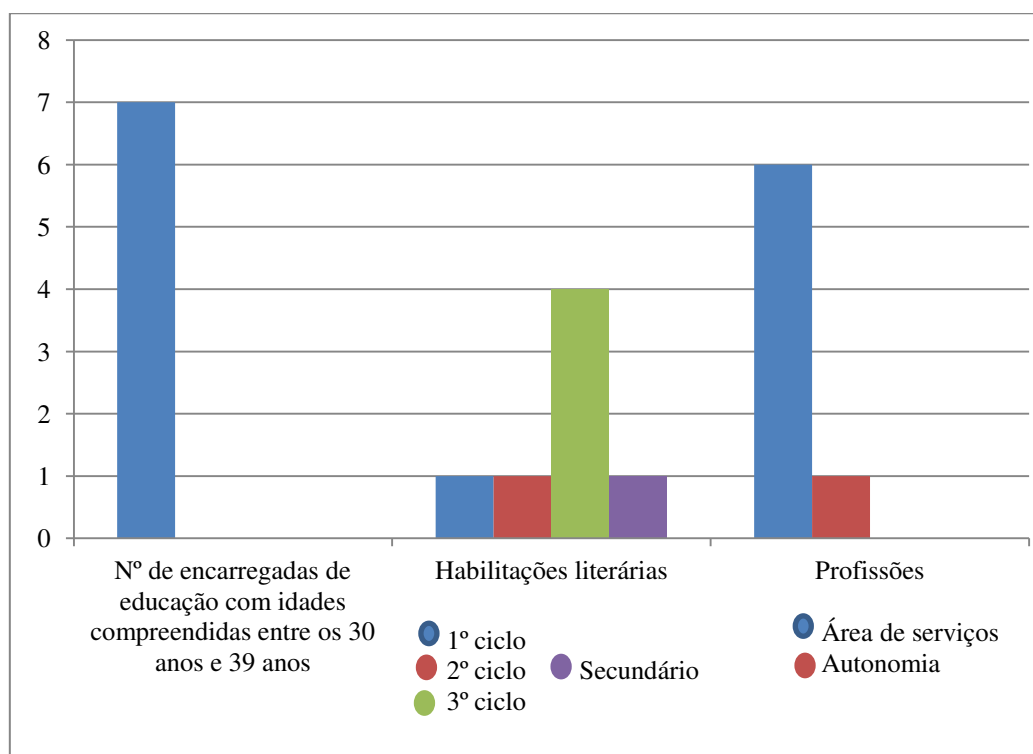
### **3.3 As mães dos outros estudantes, de duas turmas de 5º ano**

Neste ensaio foram realizados questionários aos encarregados de educação dos estudantes de duas turmas de 5º ano, onde estão inseridos os alunos com PEA da Unidade de Ensino Estruturado, numa recolha de dados mais ampla e complementar de informação para este estudo. Pretendeu-se perceber de que modo, estes encarregados de educação veem a inclusão de alunos da UEE na turma dos seus filhos. A escolha de questionários revelou-se a melhor forma de fazer chegar aos pais as questões por nós pretendidas para este estudo, sendo que as entrevistas seriam de difícil execução tendo em conta a necessidade da presença do encarregado de educação na escola para o efeito.

De seguida são apresentados os dados sociodemográficos destes encarregados de educação, que foram obtidos através dos questionários acima referidos, aparece também os dados obtidos numa entrevista realizada a uma encarregada de educação, mãe com uma filha a frequentar uma destas duas turmas, que gentilmente se prontificou a colaborar através desta fonte de recolha de dados.

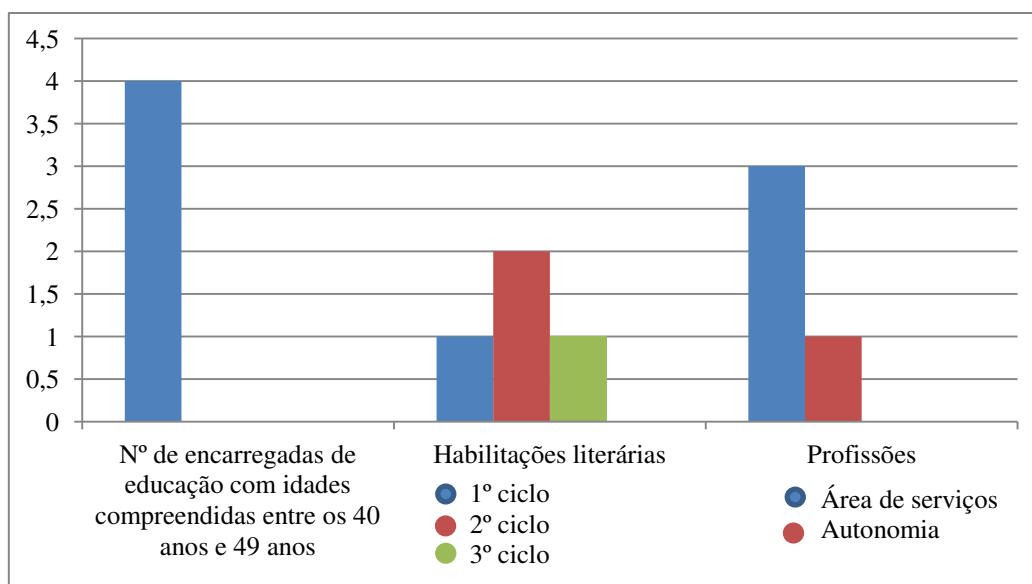
Da recolha de dados provenientes dos inquéritos deparámo-nos com a participação de encarregados de educação unicamente do género feminino. Para facilitar a leitura destes dados, referentes a doze encarregadas de educação que gentilmente participaram, foram divididos em três grupos pela sua faixa etária. Num primeiro grupo são analisados os dados das encarregadas de educação com idades compreendidas entre os

trinta anos e os trinta e nove anos, no segundo grupo com idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove anos e por último com mais de cinquenta anos.



**Gráfico 6** - Caraterização dos encarregados de educação dos alunos da turma de 5º ano, grupo A

Neste primeiro grupo de sete encarregadas de educação com idades compreendidas entre os trinta anos e os trinta e nove anos, podemos observar que quatro completaram o terceiro ciclo de ensino; que o primeiro ciclo, o terceiro ciclo e secundário foram níveis de ensino obtidos por uma encarregada de educação, respetivamente. Quanto às áreas de profissão podemos verificar que seis das encarregadas de educação exercem as suas funções na área de prestação de serviços e uma exerce funções independentemente.



**Gráfico 7 -** Caraterização dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano, grupo B

Neste segundo grupo, verificamos que das quatro encarregadas de educação duas delas fizeram o segundo ciclo de ensino e o primeiro e terceiro ciclos foram frequentados por uma encarregada de educação respetivamente. As suas profissões são desempenhadas por três delas na área de serviços e uma independentemente.

Por último com mais de cinquenta anos apenas temos uma encarregada de educação que tem o nono ano de escolaridade e que se encontra desempregada.

### 3.4. Agentes educativos e a educação especial na escola

No intuito de perspetivar as representações dos profissionais na comunidade educativa, de uma escola de 2º ciclo, face à inclusão de alunos com PEA em meio escolar regular foram realizadas entrevistas semiestruturadas a estes agentes educativos. Estas entrevistas realizaram-se na escola a três professoras que dão as disciplinas de Música, História, Português e Inglês, às duas turmas de 5º ano, onde estão inseridos os alunos da UEE, efetuou-se também, uma entrevista à assistente que apoia a sala de ensino estruturado e uma entrevista à educadora da mesma.

Entrevista	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Funções	Formação/experiência em Educação Especial
A	50	Fem.	12º ano de escolaridade	Assistente que apoia a UEE	Sem formação e sem experiência na área
B	49	Fem.	Bacharelato	Professora de Música	Sem formação em Educação Especial, mas quase todos os anos tem na turma alunos com NEE
C	53	Fem.	Licenciatura em História	Professora de História	Sem formação em Educação Especial, mas quase todos os anos tem na turma alunos com NEE
D	48	Fem.	Licenciatura em línguas e literaturas modernas (Francês e Inglês)	Professora de Português e Inglês	Mestrado em Educação Especial e experiência na área
E	51	Fem.	Educadora de Infância	Educadora da UEE	Especialidade em Educação Espacial e experiência na área

**Quadro 4 -** Caraterização dos agentes educativos, entrevistados

Estes agentes de educação, aqui representados na tabela, são todos do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os quarenta e oito anos e os cinquenta e três anos.

Sendo duas na faixa etária entre os quarenta anos e os quarenta e nove anos, ambas com a profissão de professoras, uma com Mestrado em educação especial e a outra sem formação específica na área de educação especial, mas com experiência tendo em conta que ao longo da sua carreira profissional se foi cruzando com casos de crianças e jovens com NEE.

Das três agentes educativas com mais de cinquenta anos, podemos encontrar a assistente educativa, que presta apoio à UEE, tem o secundário como nível de ensino obtido, não tem experiência nem formação na área da educação especial. Neste mesmo grupo encontramos uma professora do ensino recorrente que não tem formação específica na área da educação especial, mas com experiências de casos de crianças e jovens com NEE com que se deparou ao longo da sua carreira profissional. Por fim a Educadora da UEE, com formação específica em educação especial e experiência profissional na área.

### 3.5. Agentes de intervenção social e outros técnicos de apoio à educação especial na comunidade

No âmbito deste estudo a visão de técnicos, que prestam serviço em instituições que apoiam famílias e crianças com PEA na sua inclusão escolar e social apresenta-se de relevante interesse.

A entrevista realizada a uma Assistente Social que desenvolve um trabalho de coordenação da equipa multidisciplinar de Intervenção Precoce revela um depoimento da sua experiência e da evidente importância do seu trabalho junto de famílias com crianças com NEE. Aparece também numa indispensável explanação a entrevista realizada a uma Técnica de Educação Especial e Reabilitação no apoio que desenvolve junto de crianças e jovens com idades compreendidas entre os dois anos e os quinze anos, bem como no apoio, encaminhamento e orientação das suas famílias. Por último emerge o testemunho da presidente de uma associação que dá apoio a famílias e pessoas portadoras de deficiência, num relato de experiências e emoções vividas como mãe de um jovem com PEA e do trabalho que desenvolve na associação para a inclusão destas mesmas pessoas em meio escolar e social.

Entrevista	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Funções
A	30	Fem.	Licenciatura em Serviço Social	Trabalha numa Associação e desenvolve um trabalho de coordenação da equipa multidisciplinar de Intervenção Precoce
B	33	Fem.	Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação	Trabalha num centro de desenvolvimento infantil, com crianças com PEA com idades entre os dois anos e os quinze anos
C	51	Fem.	Licenciatura em Turismo	Presidente duma Associação

**Quadro 5** - Caracterização dos agentes de intervenção social, entrevistados

Deste quadro podemos inteirar-nos que estas entrevistas foram realizadas a pessoas do sexo feminino, em que duas delas têm idades compreendidas entre os trinta anos e os quarenta anos e que uma única pessoa tem idade superior a cinquenta anos.



Das duas entrevistadas com idades entre os trinta anos e os trinta e três anos, são técnicas superiores, uma na área do serviço social e outra na área da reabilitação e que ambas trabalham em associações prestando apoio a crianças e jovens portadores de deficiência, bem como apoio às suas famílias.

A entrevistada com mais de cinquenta anos, é licenciada e presidente de uma associação que presta apoio a famílias e pessoas portadoras de deficiência.

## **CAPITULO V**

### **Apresentação dos resultados da análise**

Na minha análise, não procuro descrever o mundo, tão pouco descrever o caso por completo. Procuro decifrar certas observações do caso ao observá-las de tão próximo quanto possível e ao pensar sobre elas tão profundamente quanto possível. (Stake, 2012:92)

Ao longo do processo de investigação, vai-se agregando a informação e os dados, não através de variáveis e categorias que o investigador trouxe do exterior, mas com aquelas que vai definindo durante o percurso de investigação. Assim, num estudo de caso intrínseco, a tarefa principal do investigador é compreender o caso. Compreensão que passa por desvendar relações, por examinar problemas e por agregar os dados em categorias (cf. Stake, 2012). A agregação categorial é a estratégia analítica optada para este estudo de caso, tendo em conta a natureza do estudo, as perguntas de investigação e o foco de interesse do investigador.

Este tipo de estratégia leva o investigador qualitativo a organizar os dados por categorias e a desenvolver um sistema de codificação. O sistema de codificação surge perante situações complexas em que os dados recolhidos não são facilmente organizados em unidades (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Tal como Bogdan & Biklen (1994) referem, o desenvolvimento de um sistema de codificação passa por várias fases. Ao passar pela leitura das narrativas das diferentes fontes de dados foram encontrados idênticos tópicos e padrões que foram agrupados pelas suas semelhanças. Surgem as categorias de codificação, que constituem um meio de catalogar os dados descritivos recolhidos no decorrer do trabalho de campo. Estas categorias de codificação vão surgindo ao longo da recolha de dados sendo elaborada uma lista de categorias de codificações e esquemas de codificação (ver grelha de análise e grelhas nº 1, 2, 3, 4 e 5 em Anexo C).

Conforme se descreveu no capítulo da metodologia, realizou-se a recolha de dados empíricos, relevantes sob o ponto de vista do objetivo deste estudo, tornando fidedigna e emotiva a informação obtida, através de entrevistas às mães dos jovens a frequentar a UEE, aos agentes de educação da escola e que se encontram mais diretamente

relacionados com os alunos com PEA. Também foram efetuados questionários aos encarregados de educação dos outros alunos da turma onde se encontram inseridos os jovens da Unidade. A acrescentar a estes dados, a entrevista da presidente de uma associação, cujo filho já fez o percurso académico equivalente, num testemunho de dificuldades e de luta por vincular o respeito, dignidade e direitos na educação e garantir o seu lugar na sociedade. Este testemunho abona a uma reflexividade por parte da sociedade em questões como a responsabilidade do reconhecimento do direito ao lugar de cada um de nós nesta mesma sociedade, independentemente das nossas diferenças. O direito a este lugar tem de ser reconhecido e valorizado no seio da educação e no seio da comunidade. Para este estudo abarcamos também com igual importância o testemunho de técnicos de equipas multidisciplinares num trabalho em paralelo com a escola, no apoio ao desenvolvimento destes jovens, assim como o apoio aos pais que nesta difícil e árdua caminhada tanto necessitam.

Destas narrativas, surge a elaboração de quadros de análise onde emergem os conceitos estruturantes, as dimensões desses conceitos e a representatividade da narrativa referente a estas dimensões e conceitos referidos. Desta lista de conceitos e dimensões foi elaborada uma grelha de análise onde estão ordenados os atores, as dimensões, categorias e subcategorias, por forma a permitir a classificação dos dados e a interpretação dos fenómenos observados.

A análise de dados pode não surgir somente a partir destes, mas também de uma perspetiva que o investigador detenha. Este é portador de valores sociais, de maneiras de dar sentido ao mundo, que pode influir no tipo de processos, atividades, acontecimentos e perspetivas que o investigador considera suficientemente válidos para codificar (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo foi de relevante importância, a observação direta à Unidade de Ensino Estruturada de uma escola, a qual se realizou a partir de três dimensões de análise, o espaço, o tempo e as (ir)relações sociais, o que permitiu a recolha de dados relativos ao contexto físico da sala e da escola, na sua localização geográfica e a observação da utilização do tempo, face aos horários, tempos de intervalos e tempos letivos. Foram também recolhidos dados referentes às relações interpessoais dos agentes educativos que diretamente estão relacionados com os alunos com PEA e das relações interpares com os colegas de sala, colegas de turma e colegas de escola, em contexto de ensino regular, na ótica do investigador.

Após a recolha de dados e a validação dos mesmos, tal como proposto por Stake (2012), tendo em conta a diversificação das fontes de dados, baseada na orientação do autor, agregaram-se os dados a partir de três eixos de investigação.

A análise e interpretação de dados deste estudo assentam em três eixos de investigação e análise:

1. As representações dos atores e interlocutores do processo educativo face à inclusão de estudantes com PEA em meio escolar regular – das mães dos alunos com PEA, dos encarregados de educação dos outros alunos da turma da qual fazem parte os estudantes da UEE e os agentes da comunidade educativa da escola onde é realizado o estudo.
2. A representação e interação dos diferentes atores educativos, em contexto escolar e na comunidade – de duas técnicas superiores, uma Assistente Social e uma Técnica de Educação Especial e Reabilitação; da presidente de uma associação, que presta apoio a famílias e pessoas portadoras de deficiência, simultaneamente mãe de um jovem portador de deficiência.
3. O contexto de aprendizagem – a observação da Unidade de Ensino Estruturado, no que se refere ao espaço, ao tempo e às (inter)relações dos educandos e agentes educativos.

### **1. Representação das mães dos alunos com PEA**

Os dados empíricos, recolhidos das entrevistas feitas às mães dos alunos com PEA a frequentar a UEE de uma escola de ensino regular mostram-se relevantes para este estudo. Apesar de estarem a frequentar, à data da recolha de dados (Janeiro, 2013), a sala de ensino estruturado cinco alunos, apenas consta a recolha de informação referentes a quatro entrevistas de mães. Estas entrevistas foram possíveis, dado a boa vontade e disponibilidade demonstrada por estas mães, sendo que a quinta mãe, por razões pessoais não pôde dar a entrevista. Esta descrição está estruturada em três momentos marcantes para as mães: a notícia sobre o autismo, a relação da criança com a família e a relação da criança/jovem com a escola.

## A notícia sobre o autismo

Pode-se detetar essas crianças imediatamente. São reconhecíveis em pequenos detalhes, por exemplo, pela maneira como entram no consultório pela primeira vez, pelo seu comportamento nos primeiros momentos e pelas primeiras palavras que dizem. (Asperger [1944] 1991 apud Attwood, 2010)

O quadro seguinte referencia o número de filhos e o lugar deste filho portador de deficiência em relação aos outros, a data em que a família recebe o diagnóstico da criança e o tipo de deficiência.

Entrevista	O lugar na fratria	Data do diagnóstico presente	Diagnóstico Tipo de deficiência
A	2º de 4 filhos	3 anos, perto de 4 anos	Autismo e hiperatividade
B	2º de 3 filhos	Um ano	Atraso global do desenvolvimento
C	2º de 2 filhos	6 anos	Asperger atípico
D	Filho único	4 anos e 5 meses	Perturbação regulatória de tipo predominantemente sub reativo (self absorbed DC 0-3 <sup>15</sup> ) e hiperatividade

**Quadro 6** – O diagnóstico clínico e a notícia à família

Neste estudo três das crianças são o segundo filho de um total de quatro, três e dois filhos do casal e apenas num único caso é filho único.

Através desta tabela podemos tomar conhecimento do diagnóstico de cada aluno da Unidade e altura em que este é referenciado, muito embora estas mães desde muito cedo tenham percebido que alguma coisa não estava bem, “Eu senti que de facto o meu filho era diferente desde que nasceu.” (Ent. M 5:2). Assim uma criança apresenta atraso global do desenvolvimento, diagnosticado ao ano de idade; uma outra com diagnóstico de autismo e hiperatividade, diagnosticado aos três anos já muito perto dos quatro anos de idade; outra ainda com diagnóstico de perturbação regulatória de tipo predominantemente sub reativo (self absorbed DC 0-3) e hiperatividade, com o resultado aos quatro anos e cinco meses e por ultimo uma criança com asperger atípico, com resultado do diagnóstico apenas aos seis anos. Podemos constatar, que nenhuns

---

<sup>15</sup> Distúrbios de Regulação de Processamento Sensorial são características persistentes de bebés e crianças que apresentam dificuldades intensas em algumas áreas de regulamentação sensorial, motora e comportamental ao longo da sua infância. (cf. Reebye & Stalker, 2008)

destes diagnósticos foram obtidos antes do ano de idade e um deles só aos seis anos, o que tendo em conta as desconfianças das mães o tempo de dúvidas até ao conhecimento das causas de comportamentos atípicos dos seus filhos, estas mães vivenciaram angústias e uma panóplia de emoções numa procura de respostas.

No confronto com a realidade da existência de um diagnóstico, os pais vivenciam um sentimento de perda da “criança sonhada”. O processo de adaptação psicológica a esta nova realidade é um processo de adaptação, de que no lugar da “criança sonhada” está outra criança diferente (cf. Marques, 2000).

Marques (2000), também afirma que a agustia sentida sobre as dificuldades da criança, revela-se desde os primeiros sintomas até à comunicação ou confirmação do diagnóstico, num ritmo crescente.

Portanto, era uma angústia muito grande. Portanto senti-me aliviada e descansada. Mas ao mesmo tempo uma dor muito grande, obviamente. Uma dor profunda que, acho eu que está a passar só agora. Ora ela tem agora onze anos, só agora é que essa dor já não magoa, pronto. Porque até agora magoava muito, mesmo muito, assim mesmo muito. (Ent. M 3:3)

Dados empíricos obtidos através das entrevistas às mães de alunos com PEA, revelam que os sentimentos simultaneamente vividos pelos pais, aquando da notícia do diagnóstico são ainda hoje presentes na vida dos pais, que apesar da aceitação fica a preocupação do futuro do filho.

Esse (o pai) ainda hoje em dia, se falamos mais a sério ainda chora. Ou seja, assumiu obviamente, encarou mas, eu penso que o problema principal é, de facto, o futuro quando se coloca o futuro destas crianças, jovens e adultos. Eu penso que é mais no futuro. (Ent. M 1:3)

Numa primeira fase de choque perante a notícia, o tempo desta primeira fase até à fase de reflexão e esperança, numa tomada de atitude proactiva da situação, segundo o testemunho de uma mãe, revelou-se maior no pai do que nela.

Eu acho que ele ficou muito triste eh... enquanto eu fiquei triste e, e tentei ir pra cima, ele tava, eu acho que ele se tava a afundar um bocado na situação, porque tava naquele «não quero acreditar que isto aconteceu» e depois era os porquês e foi muito... e foi... (Ent. M 2:3)

A notícia recebida por parte dos irmãos, se por alguns é recebida com mais aceitação, “Ah... mas pronto, de certa forma acabam por entender que o irmão é um

bocadinho diferente.” (Ent. M 1:4), por outros apresenta-se um processo mais lento, passando pela negação até chegar à aceitação.

O irmão mais velho... também foi complicado porque ele de início achava estranho o irmão ter aquelas atitudes, mas quando se começou aperceber que havia ali qualquer coisa ele também não aceitou. «Mas porque é que o meu irmão faz isto?». (Ent. M 2:4)

Na perspetiva destas mães o diagnóstico revela-se “Tarde de mais. E isto porque o pediatra dele, dizia sempre que ele era calado, que havia crianças que demoravam mais tempo.” (Ent. M 1:3). O diagnóstico tem por base o comportamento, caracteriza-se por revelar evidentes problemas em três áreas principais, que são elas: a interação social, a comunicação e os padrões de comportamento, atividades e interesses da criança (cf. Marques, 2000), o que pode justificar este diagnóstico tardio.

### **A criança e as relações familiares**

As crianças com PEA, geralmente são ativas, mas também isoladas, saindo fora do enquadramento tradicional de uma criança com deficiência uma vez que apresentam alguns dos seus comportamentos de aparente normalidade, no entanto ostentam comportamentos muito específicos. Isto perturba os pais, o que pode desenvolver fatores de stress entre pais e filhos (cf. Marques, 2000). “Até ele depois compreender que, realmente o Rodrigo precisava de nós, precisava de ajuda, porque ele achava que a educação que deu ao mais velho que teria que ser igual ao mais novo e não era.” (Ent. M 2:3)

A capacidade de adaptação global que a família apresenta, nesta situação, está diretamente relacionada com o apoio de que ela é alvo e de determinadas características pessoais que se vão revelar determinantes na habilidade e gestão da tolerância e da resiliência ao nível da ansiedade sentida (cf. Marques, 2000).

“Não só a gerir a emoção, mas sobretudo como é que o podemos estimular. Qual é o tipo de atitude que devemos ter? E isso é muito complicado. Por exemplo, o meu filho não podia entrar... enquanto bebé andou nos aviões, nos aeroportos, era super seguro, de repente não podia entrar num supermercado. Era logo, mãos [a mãe pôs as mãos a tapar os ouvidos], não podia gerir o barulho, a confusão, portanto entrava em pânico, arranhava-me... Portanto, depois houve uma altura que eu não podia, sequer levá-lo nem sequer ao supermercado. Gerir as compras...

Pronto, não conseguíamos sair de casa. Ele não queria. Depois era os transportes... para ir para ali tinha que ser este caminho, não podia ser outro. E como é que eu contrário isso?" (Ent. M 4:7)

"Há alturas que consigo perceber o que é que desencadeou, mas há outras alturas, que sou honesta, não consigo perceber, não consigo lá chegar, porque ele fecha-se de tal maneira." (Ent. M 1:12)

Contudo, apesar dos desafios constantes que estas crianças acionam nas vivências quotidianas com as suas famílias, suscitando níveis elevados de ansiedade, preocupação e instabilidade (Marques, 2000), são crianças com um lugar na família relevante.

"A Diana é primeiro. Os filhos são primeiro. Os filhos são primeiro e depois nós ficamos para trás, obviamente. Entre ela e o irmão são, são os dois, é uma preocupação minha. O irmão já é muito sacrificado ou já foi muito sacrificado, até eu descobrir os problemas da Diana. Portanto tenho uma preocupação muito grande em... em... em não o sobrecarregar e tentar que a Diana esteja no lugar dela, pronto. Tem estes problemas mas, tem que ter o lugar um, um. Não há um e dois, pronto é a minha preocupação." (Ent. M 3:2)

A dedicação e envolvimento com este filho, transporta a mãe a um sentimento de défice na relação com o outro filho.

Portanto eu não, eu não... por isso é que eu agora tento, não o prejudicar. Porque eu acho que ele aí, foi prejudicado porque eu só a via a ela. Que a Diana ocupava-me cem por cento do tempo, cento e vinte, duzentos, e ele ficou para trás, tenho absoluta consciência disso, não tenho... Não sinto remorsos porque eu não sabia. (Ent. M 3:3)

### **A relação mães, filhos e escola**

Marques (2000), certifica que as atitudes educativas dos pais de crianças com perturbações do espectro do autismo dependem das suas crenças e estas são mesmo assumidas durante o ato educativo. Os pais são mais do que meros elementos de apoio às crianças e as suas crenças influenciam o seu filho na adaptação às suas incapacidades e no seu desenvolvimento. A autora reforça esta ideia afirmando que

... a mãe de uma criança com autismo que concebe a sua criança com ar fragilizado, dependente e irreversivelmente afectada no seu desenvolvimento, mais naturalmente irá transmitir ao seu filho a sua crença de fragilidade e dependência, assim como tenderá a exercer atitudes educativas de maior protecção e menos susceptíveis de provocar mudanças. (2000:113)



Esta conceptualização leva-nos a reconhecer e a projetar-nos para a ideia de que o desenvolvimento global de crianças e jovens com PEA, fica sujeito à crença dos seus pais face à comunidade educativa; à crença face à visão da sociedade perante a deficiência dos seus filhos e à representação dos outros alunos face à deficiência, influenciada pelas crenças dos seus encarregados de educação.

A tomada de consciência de uma nova realidade do filho(a) e das suas vidas leva à criação de novas competências parentais, vendo na escola uma oportunidade para o desenvolvimento do seu ou sua filha. “Eu vejo o Márcio como estando integrado. Pode não estar integrado na totalidade da turma, mas é assim, também nós que não temos propriamente patologias, também não damos propriamente... e lembro-me de estudar e não me dava com a turma toda.” (Ent. M 1:8)

Nesta análise de dados, temos por referência três mães em que os seus filhos frequentam o ensino formal em sala de aula, tendo por apoio a UEE e uma mãe em que o filho frequenta o ensino formal na UEE indo frequentar apenas a disciplina de Educação Física e que supostamente estaria a frequentar a disciplina de Música, em contexto de turma.

Perspetivamos assim dois pontos de vista, as mães cujos filhos frequentam a sala de aula a tempo inteiro sentem os seus filhos inseridos na escola. A mãe cujo filho segue o ensino formal na UEE e apenas tem uma disciplina em contexto de turma demonstra um sentimento de não integração do filho

É assim, o que eu acho que é normal, mas ao mesmo tempo pena é... na outra, como estava na primária ia todos os dias... já ia todos os dias para a turminha, conseguia fazer os exercícios, ou se não fazia os dos outros fazia os dele, mas estava integrado. E portanto, estava no meio dos outros meninos, na turminha na parte da manhã, embora à tarde ele ia fazendo aquilo que ele tinha que desenvolver, noutro lado. Ali [na escola atual] (...) eles estão ali naquela sala, que está muito bem equipada e... pronto. Não tenho nada a dizer. Só participa na música e na ginástica [com a turma], portanto é assim um... a integração aí ... (Ent. M 4:9)

Apesar de nem tudo decorrer em consonância com as expectativas dos encarregados de educação, como relatado no último parágrafo, ao longo das entrevistas estas mães demonstram a confiança na escola e nos profissionais que acompanham os seus educandos. Confiança demonstrada na relação de interajuda “Eu tenho tido muita ajuda da parte da Manuela e tudo. Quando eu digo «Ah, isto está a ser complicado gerir isto

ou aquilo.» Ela ajuda-me.” (Ent. M 4:13), num sentimento de segurança ao deixar os seus filhos na escola “Dissemos «Bom, está com a Manuela e se houver problemas estamos cá nós para os resolver.» Perinquanto não houve graças a Deus.” (Ent. M 4:8) e ainda “(...) eles ali, os miúdos estão super enquadrados, eu tenho noção disso. É isso um bocado que me... como é que eu hei-de dizer, dá-me confiança” (Ent. M 4:12).

Correia (org. 2010), refere que para além de premissas centradas no aluno com NEE para uma educação inclusiva, se deve considerar também um conjunto de premissas que se prendem com os profissionais de educação, com os encarregados de educação e com os serviços. Nomeadamente, que os profissionais, os encarregados de educação e a comunidade em geral devem trabalhar em conjunto partilhando decisões recursos e apoios e também que todos os serviços que os alunos com necessidades têm devem, sempre que possível serem prestados nos ambientes educativos regulares que frequentam.

No entanto a noção de inclusão em contexto escola para estas mães converge quando expressam o muito que a escola inclusiva ainda tem para fazer. Nomeadamente no acolhimento de início de ano letivo aquando da apresentação e abertura da sala de ensino estruturado, “... achei muito ligeira a apresentação que foi feita destes miúdos aos outros. Tanto aos outros miúdos como aos pais dos outros miúdos.” (Ent. M 4:11). Esta mãe sente inclusivamente que esta apresentação pouco dignifica estes alunos com PEA e a diversidade na escola inclusiva.

Para já por ninguém especializado. Não foi pela Manuela, não foi... foi feita pelo... alguém lá da escola, que eu nem posso precisar quem agora. A dizer «Agora temos a Unidade de Educação Especial» ou Estruturado, agora já não me lembro bem o que é que disse, mas foi assim uma coisa... portanto, as pessoas... uns «Atrasados mentais.» Aí... pensam... (Ent. M 4:11)

A importância de valorar mais a pessoa e o lugar de cada um numa educação inclusiva poderá passar pela informação assertiva, construindo e fomentando uma mudança de mentalidades.

## **2. Representação dos outros encarregados de educação dos alunos das turmas onde estão inseridos os estudantes da UEE**

Conforme descrevemos anteriormente, realizaram-se questionários aos encarregados de educação de duas turmas de 5º ano. Destes onze questionários respondidos e da entrevista realizada a uma encarregada de educação de uma jovem sem PEA, surgem ideias chave obtidas através das respostas, que nos direcionam a quatro dimensões.

- A representação sobre o conceito de escola inclusiva;
- Como é vista a frequência de alunos com NEE na turma;
- A representação sobre as relações interpares dos seus filhos com os colegas com NEE,
- Sugestões sobre o que a escola poderia fazer para promover a inclusão de crianças e jovens como iguais.

Podemos reconhecer, nestas quatro dimensões, os fatores facilitadores e inibidores de inclusão nomeados em cada resposta dos questionários e entrevistas.

### **A representação dos sobre o conceito de escola inclusiva**

Partindo da conceção de inclusão enquadrada nas políticas educativas

Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (Dec. Lei 3/2008, Preambulo)

A escola inclusiva é vista pelos encarregados de educação inquiridos por “uma escola que permite e potencia o desenvolvimento das competências de cada um, de acordo com as suas necessidades e as suas aptidões.” (Q8). Sem deixar de sublinhar noções como uma escola que educa para os direitos, “Uma escola que funciona para o fim a que está destinada [a educar] e que sempre o que dita a cerca dos direitos humanos e das crianças em particular.” (Q6). O direito de acesso a todos: deficientes e não deficientes, diferentes etnias e “(...) que aceita e integra a criança/jovem em todas as

atividades sem exceção juntamente com os outros, resolvendo algumas explicações para algumas limitações e ajudando-os nesse sentido.” (Q11).

Correia (2003), refere como vantagens da filosofia de inclusão para os alunos sem NEE o conhecimento de que todos somos diferentes e que por isso estas diferenças devem ser respeitadas e aceites, aprendendo que todos têm algo de valor a dar aos outros. Também nos testemunhos recolhidos destes encarregados de educação de alunos sem PEA concretizamos as vantagens de um ambiente inclusivo:

- Os alunos de ensino regular aprendem a lidar com a diferença;
- Os alunos com NEE beneficiam com o relacionamento interpares e situações em ambiente de ensino regular;
- Redução de preconceitos, como a deficiência não é sinónima de inferioridade;
- Respeito mutuo.

### **Como é vista pelos pais a frequência de alunos com NEE na turma**

As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças. (Dec. Lei 3/2008, Artº 2º, nº3)

Estes encarregados de educação referem que a frequência de alunos com NEE numa turma regular se revela relevante numa mudança de paradigma, num desenvolvimento de laços de solidariedade e partilha, numa igualdade de oportunidades, reconhecidos no Dec. Lei 3/2008 no sentido do combate à discriminação e exclusão social. Sendo também importante que todas as crianças tenham as necessidades educativas atendidas, não permitindo a divisão e a diferença, porque as crianças e jovens com NEE “(...) são especiais e não incapazes” (Q7).

Para outros encarregados de educação, podemos conhecer, o seu entendimento sobre escola inclusiva designadamente tendo em conta a sua compreensão e crenças sobre a deficiência, implícita nas suas respostas. “Boa educação eles tem, men todos são iguais, a certo k [há] pais que não aceita que o seu filho portam mal.” (Q1), assim a permanência na sala de alunos com NEE pode ser vista “Sem qualquer problema, desde que não haja interferência num normal decorrer das aulas.” (Q10).

Contudo também foi alistado nestas respostas, em oposto ao previsto na legislação, no artigo acima referido e à opinião dos outros encarregados de educação, de que a inclusão de crianças e jovens com NEE na turma deve ser restrita: o acesso às mesmas oportunidades depende das capacidades de cada aluno e o corpo docente deve avaliar as capacidades dos alunos com NEE para restringir ou aceder à frequência destes alunos no ensino regular. “As mesmas oportunidades mas claro que na medida das capacidades de cada individuo. Isso será sempre que caberá ao corpo docente avaliar.” (Q10).

### **A representação dos pais sobre as relações interpares dos seus filhos com os colegas com NEE**

Nas respostas obtidas nos onze questionários, foi-nos dado a conhecer que para eles, encarregados de educação, os seus educandos nas suas relações interpares com crianças e jovens com NEE se concretiza numa boa relação entre todos, muitas vezes de ajuda e proteção. Relações que podem ser vistas como privilegiadas por promoverem o desenvolvimento de diferentes competências, de enriquecimento humano, tolerância e respeito pela diferença. A relação interpares na sua diferença é uma aprendizagem. “De forma positiva pois considero isso também aprendizagem. O ter que lidar com indivíduos que apesar de iguais são diferentes e poderem interagir é sem dúvida uma forma de aprendizagem.” (Q10)

Num único questionário, referente à mesma pergunta, “Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais?”, obteve-se a seguinte resposta “Muito mal. Eles são terríveis. Não respeita um ao outro. Tirei 6<sup>a</sup> classe sempre a estudar à noite em Moçambique. Tínhamos outra educação, não tem nada a ver com esta da ki.” (Q1).

### **Sugestões dos pais sobre o que a escola poderia fazer para promoverem a inclusão de crianças e jovens como iguais**

Na abordagem às respostas destes questionários é possível reconhecer algumas sugestões para que a escola fomente uma maior aproximação entre a comunidade e a

escola promovendo a inclusão, na construção de uma escola mais justa e democrática, que garanta o desenvolvimento global da personalidade e o progresso social (cf. LBSE).

Assim os pais sugerem:

- Mais divulgação, informação através de palestras, debates e encontros;
- Ações direcionadas para a interação entre pais com filhos com e sem NEE, com o objetivo de minimizar as diferenças;
- Formação de pais, docentes e não docentes numa mudança de mentalidades;
- Inquirir os pais dos alunos com necessidades educativas sobre as suas necessidades próprias, seus desejos e expectativas sobre a capacidade de resposta da escola.

### **3. Representação dos agentes da comunidade educativa**

A filosofia adjacente a uma Escola para Todos (Escola Contemporânea) prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. (Correia, org. 2010:31)

Tendo em conta as entrevistas realizadas à educadora da Unidade de Ensino Estruturado, professores e à assistente que apoia a UEE, a análise de dados alusivos à representação dos agentes da comunidade educativa face à inclusão de alunos com PEA em meio escolar regular, direcionam-nos para uma abordagem em três parâmetros:

- Organização da Unidade de Ensino Estruturado;
- Relação interpares e o lugar do aluno com PEA no ensino regular;
- Sugestões sobre o que há a fazer, para ser uma escola mais inclusiva.

#### **A organização da Unidade de Ensino Estruturado**

Tal como previsto pelo sistema educativo (Dec. Lei 3/2008), a Unidade de Ensino estruturado é uma oferta de resposta educativa adequada, como um direito reconhecido da singularidade de crianças e jovens com PEA. A Unidade é um recurso pedagógico

especializado, não devendo, em situação alguma ser utilizada como mais uma turma e todos os alunos têm de ter uma turma de referência (cf. DGIDC, 2008b).

Attwood (2010), refere que a escola é um ambiente ótimo para desenvolver “o jogo recíproco” com os pares, por isso os profissionais de educação devem ter em conta a construção de um currículo social e um currículo educacional.

No entender da educadora entrevistada, os jovens da UEE ainda estão muito dependentes de apoio e do desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o sentido de responsabilidade que é preciso desenvolver como preparação para a vida adulta. Esta é uma tarefa árdua, que exige persistência e dedicação para que não seja deixado ao acaso nenhum pormenor, dando segurança e proteção ao mesmo tempo que se promove o sentido de escolhas, decisões e responsabilidade.

Só mesmo nós, os docentes. E sem querer, sem querer puxar a brasa à minha sardinha mas, sou sobretudo eu que ando... que me preocupo mais, talvez também por eles terem sido quatro anos meus, portanto... e são meus, para todos os efeitos. Com autonomia deles... que eles adquiram essa autonomia, que consigam fazer o seu percurso cada vez de forma mais... de forma cada vez mais autónoma. Mas ainda é necessário estar muito em cima deles. São meninos que também, à mínima mudança... o facto de não haver uma aula, o professor faltar... ainda hoje, sabiam que o professor faltava, estavam a ir para a biblioteca. Disse “Mas vocês não podem ir para a biblioteca têm que primeiro ir ver. E se a professora chega agora? E se têm aula de substituição?”. Portanto, constantemente tenho que andar... a supervisão ainda é necessário. A supervisão e a muita orientação, uns mais outros menos, mas muita orientação. Portanto, os fatores para a autonomia, é assim, eles têm um corpo de docentes também muito bom. Neste momento, o corpo não docente, as auxiliares, também já colaboram bastante e preocupam-se. Mas no fundo, no fundo os fatores acho que são mesmo os humanos, digamos que é os recursos humanos que ajudam. (Ent. AE 5:7,8)

O ambiente na escola, pode não ser o mais adequado, acolhedor, saudável e protetor (cf. UNESCO, 2005), que permita uma educação básica e a inclusão do aluno com PEA, dependendo das suas limitações na área sensorial. Este ambiente pouco acolhedor, para estes casos, pode estar na base da tomada de decisão por parte dos docentes de uma maior permanência dos alunos na UEE para poder frequentar a maior parte do ensino formal, num desenvolvimento de competências sociais.

E estou a falar, nomeadamente do (...), que eu acho que ele ganhou no 1º ciclo se tentou, mas neste momento, acho que no 2º ciclo não beneficia absolutamente nada, porque não tem, não tem uma estabilidade, não tem comportamentos em que seja possível ele andar, por exemplo na escola. Tem que ficar dentro da sala. Logo, o que é que a escola lhe oferece? Uma sala. Poderão lá ir alguns meninos. Mas estes meninos que podem lá ir ter com ele, são aqueles que já

o conhecem, porque os outros fogem, de certeza, porque mede um metro e oitenta, é assustador. Para além de que corremos o risco, sempre de ele poder ser agressivo, entre aspas, de atirar garrafas de água, ou atirar qualquer objeto que apanhe e acertar num deles. (...) Quando os alunos... quando não é possível construir, então eu acho que não beneficiam nada. (Ent. AE 5:8,9)

## **O lugar do aluno com PEA no ensino regular**

De acordo com a legislação em vigor, para alunos com NEE está previsto o programa educativo individual (PEI) que visa fundamentar as respostas educativas e as respetivas formas de avaliação que vão ser aplicadas ao aluno e numa adequação do processo de ensino aprendizagem, a aplicação de medidas educativas como o apoio pedagógico personalizado (cf. Dec. Lei 3/2008).

Do ponto de vista das professoras da turma, os alunos da UEE que frequentam o ensino formal em contexto de turma e de sala de aula, estão integrados. São alunos que têm currículos adaptados (PEI), que têm apoio educativo na UEE e presencialmente de uma professora de ensino especial na disciplina de História, mas que revelam comportamentos aceitáveis em consonância com os outros colegas em sala de aula.

A Diana sim, o Rodrigo sim, mas são crianças que... esses estão incluídos na turma, não saem, tirando os apoios e as adaptações curriculares que têm. Portanto eles frequentam a turma como qualquer criança, pronto e participam, são dinâmicos e gostam de aprender e pronto. (Ent. AE 2:9)

O enquadramento legal também sublinha a importância dos currículos adaptados de alunos com NEE, enquanto método educacional no cumprimento do objetivo de promover competências universais que permitam o desenvolvimento de autonomia, numa construção de uma cidadania plena por parte de todos (Dec. Lei 3/2008).

E é... acho que isso é que é importante, eles estarem aqui na escola não para saberem quem foram os romanos, os lusitanos, os muçulmanos, mas estarem integrados, conviverem, respeitarem, serem respeitados e terem a noção quem respeita e quem não respeita para poderem no futuro eles serem autónomos e independentes. Acho que isso é o mais importante para, para eles. Não sei se vamos conseguir isso. Vamos todos... acho que todos nós tentamos, até mesmo os miúdos. Nota-se que os miúdos tentam, quando alguém faz alguma coisa à Diana que eles não concordam vão logo dizer à diretora de turma e, e é importante ver isso nos miúdos. Às vezes são os mais certinhos, mas pronto, pode ser que eles transmitam... (Ent. AE 3:7)



As práticas educativas, são o resultado do empenho e planificação colaborativa, focalizada em princípios inclusivos de modo a permitir a inclusão de todos os alunos (cf. Correia org., 2010).

Se bem que, julgo que a Educação Física, o colega põe dois ou responsabiliza dois, pelo menos na turma do Márcio, do Rodrigo e da Diana está a fazer isso e julgo que na turma do Bernardo e do Daniel está a tentar que outros alunos deem apoio. Apanhem bolas a...pronto, que haja uma interação. (Ent. AE 2:4,5)

As professoras de turma reconhecem o nível de aprendizagem que estes alunos com PEA revelam e realçam o trabalho imprescindível da equipa do ensino especial na obtenção destes resultados. Em sua opinião, estes resultados advêm dum trabalho estruturado e direcionado para um desenvolvimento pleno das capacidades destes alunos, permitindo a inclusão em meio escolar regular.

No meu ciclo de ensino, tudo o que foi feito com estas crianças para trás, porque realmente eles... eu não sei fazer, mas posso dizer que eles leem, às vezes melhor do que muitos dos colegas. (...) Portanto, estas crianças foram extremamente bem ensinadas. E de facto o trabalho que foi feito para trás é fabuloso, portanto para mim isso é fundamental no ciclo de ensino em que eu estou. Todo o trabalho que está feito, a começar com certeza nas educadoras, professoras de 1º ciclo e a equipa do ensino especial... (Ent. AE 4:3,4)

Correia (org. 2010), refere como um dos princípios da base conceptual da inclusão a “rejeição zero” na escola. A natureza ou severidade da problemática do aluno não deve estar na base da exclusão da escola.

... eu acho que as crianças desde que tenham uma certa funcionalidade, acho que devem ser bem vindas, acho que elas pertencem aqui, não pertencem... Não devem estar fechadas, não devem estar excluídas, devem estar na escola com os seus pares. Claro, que com todo o apoio que os professores estão a dar. É fundamental, é muito, muito, muito importante, porque nós professores entramos e saímos, elas [professoras do ensino especial] acompanham-nos desde sempre e isso é um eixo e um porto seguro que eles têm. Portanto eu acho que eles devem ficar, mas tem que haver um acompanhamento muito grande por trás. Atrás desse trabalho todo já feito de anos transatos. (Ent. AE 4:4)

O aumento de alunos com NEE no ensino regular veio permitir uma maior inclusão na escola e na sociedade, mas a não redução de alunos na turma limita a qualidade de ensino para estes estudantes. Esta condicionante, compromete o desenvolvimento das capacidades plenas destes alunos condicionando a inclusão por parte destes e dos colegas, que pode passar apenas por uma aceitação partindo da tolerância em vez do

reconhecimento da diferença e da importância desta numa sociedade plena na sua diversidade.

Depende das limitações. Pronto, porque a integração da forma como está a ser feita e atualmente não havendo a redução como era, como estava prevista anteriormente em lei, a... perdem as duas partes, porque a maior parte das crianças precisa do acompanhamento individualizado, precisa dum apoio individualizado. Por exemplo, numa turma de trinta é impossível. (...). No geral acho que perdem as duas partes. (Ent. AE 2:4)

O conceito de “Educação para Todos” (cf. UNESCO, 2005), pressupõe o acesso a uma educação básica de qualidade para todas as crianças em condições primordiais de inclusão, num ambiente simpático e acolhedor, saudável e protetor.

Do ponto de vista das professoras de turma a inclusão é vista num contexto de bem estar de parte a parte, em que todos os alunos se têm de sentir bem. Para se criar um ambiente harmonioso todos os alunos sem exceções têm de ter bem presente um sentido de saber estar em grupo e comunidade, com respeito pela diversidade e numa atitude de responsabilidade.

Eu julgo que é o bem-estar, é o sentir, digamos que ao longo de trinta anos... não dentro do espetro do autismo, mesmo com crianças de necessidades, é por vezes a revolta, é por vezes o mau comportamento entre aspas porque são chamadas de atenção e as descompensações que essas crianças fazem e portanto a partir do momento em que não entram em grandes descompensações, que não entram em grandes conflitos com os seus pares, sejam professores sejam colegas, sejam funcionários para mim é essa a principal inclusão, pronto. (Ent. AE 2:5)

Numa relação interpares as dinâmicas interpessoais podem revelar-se complexas, no entanto o mais importante é a eliminação de barreiras, construção de pontes numa configuração de relações abertas e claras, isenta de preconceitos.

### **Sugestões dos agentes educativos sobre o que há a fazer para ser uma escola mais inclusiva**

Do ponto de vista da UNESCO, a inclusão é “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” (2005:9). A

escola inclusiva pressupõe a igualdade de acesso à educação e de resultados a todos os alunos (cf. Dec. Lei 3/2008).

Para se compreender «O que há a fazer para ser uma escola mais inclusiva», é preciso primeiro entender como é que os agentes educativos desta escola veem esta escola no conceito de inclusão.

Como foi descrito um pouco mais atrás a população estudantil desta escola faz parte dum concelho muito diversificado culturalmente por fazerem parte dele muitas comunidades de emigrantes. Deste modo também esta escola revela uma multiculturalidade à qual estão também, por vezes, associados fatores socioeconómicos muitas vezes reveladores de dificuldades várias. A envolvente ambiental e o parque habitacional circundante à escola são constituídos por alguns bairros sociais, onde se verificam alguns problemas comunitários difundidos pela comunicação social, o que leva a uma estigmatização dos seus moradores. Estes problemas são muitas vezes transpostos para a escola, através dos alunos, o que leva a que a escola, por sua vez, tenha uma imagem estereotipada, produzida por preconceitos culturais e sociais. No entanto, quem vive o dia a dia em comunhão com o mesmo espaço, num envolvimento interpessoal, partilhando alegrias e dificuldades, conhece melhor as potencialidades e os handicaps destes jovens estudantes, que muitas vezes carregam consigo histórias de vida tão intensas de sentimentos e emoções, que o cidadão comum só tomará conhecimento através da ficção.

Digamos que aqui na escola, apesar de ser uma escola com crianças problemáticas, a... para além de serem problemáticas são extremamente afetuosas e são crianças com grande sensibilidade portanto, dificilmente são capazes de gozar ou de melindrar uma criança com essas características. (Ent. AE 2:4)

As professoras desta escola revelam mesmo que as características particulares destes jovens, carregados muitas vezes de vivências de exclusão social, devido à sua situação socioeconómica e comportamental, leva a atitudes de inclusão de outro tipo, tendo em conta a compreensão e reconhecimento de sentimentos mútuos. Diferentes são os fatores que podem levar à exclusão social, a situação económica, cultural ou as competências que cada individuo ostenta na sociedade e que esta cataloga nas diferentes categorias e graus de severidade.

Uma escola que acolhe todos os alunos, independentemente das suas diferenças, faz de si mesma uma organização promotora de aprendizagens e de valores que

enriquecerão o desenvolvimento humano destes jovens, potenciais cidadãos plenos de consciência de integrarem uma sociedade enraizada na diversidade. A escola pode ser um lugar onde a criança se sente integrada e se sente feliz.

Que indicadores. Eu julgo que pronto... para já também a... o bem estar da criança que vem com, que vem com agrado para a escola. Porque por vezes são crianças que o sucesso escolar ou os indicadores que outra criança normal tem não são os mesmos, portanto os objetivos são outros. E eu vejo muito pela felicidade que a criança está na escola, é por aí que eu meço mais, do que a nível quantitativo. (Ent. AE 2:5)

Os indicadores que a escola apresenta são relevantes, não podendo no entanto depreciar ou acomodar no alcance perspetivado de inclusão de jovens com PEA em meio de ensino regular. Esta inclusão está dependente, segundo os professores desta escola, de fatores que podem e devem ser melhorados para um ambiente mais tranquilo, saudável e protetor, como é abonado pela UNESCO (2005).

Portanto, para já é a integração. A inclusão... nós também continuamos a trabalhar, queremos muito que isso aconteça, o objetivo, digamos é o topo, mas degrau a degrau. Eu acho que ali para a inclusão, a escola... a própria orgânica da escola, a exigência em termos de disciplina, em termos das regras, tudo isso, que aquela escola tinha que também ser diferente. Portanto, eu acho que poderá haver inclusão, quando os ambientes também se favorecem a isso. E eu acho que aquela escola não tem ambiente favorável a isso. (Ent. AE 5:11)

Este ambiente está também diretamente ligado à liderança da escola, nomeadamente ao perfil da direção da escola e do agrupamento como acaba por ser sentido por quem tanto luta pela inclusão e desenvolve um trabalho nesse sentido, “(...) eu acho que tem que haver liderança. Quem lidera, quem está na escola tem que exigir, tem que ser exemplo e tem que exigir aos docentes, aos não docentes e aos alunos de forma a criar esse ambiente.” (Ent. AE 5:19)

Numa perspetiva de mudança, inovação e maior desenvolvimento das capacidades de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, independentemente das suas limitações, a proposta passaria por um investimento no ensino nas artes.

Eu acho que só lhes pode fazer bem, porque normalmente os alunos que passam uma parte na Unidade frequentam essencialmente atividades do grupo em que é a música, a educação física, são as artes e isso eu acho que é muito importante para desenvolver neles, não só a parte da motricidade fina, da motricidade larga, portanto não só esses aspetos mais, mais físicos e mentais, mas também lhes permite uma coisa importantíssima, que é a sociabilidade ou a socialização com um grupo que eles acabam por ir conhecendo. E por outro lado as

outras crianças também têm a ganhar tudo com isso, apercebem-se das diferenças e se calhar um dia mais tarde é mais fácil eles aceitarem como seus colegas de trabalho, como, como pessoas integras que devem ser. (Ent. AE 4:4,5)

Segundo a perspectiva de uma docente a organização temporal, dos horários letivos e intervalos na escola, também poderia beneficiar toda a comunidade estudantil, com mudanças estruturais direcionadas às aptidões e motivações dos alunos numa construção de saberes.

... até porque eu sou contra, entre aspas, à estrutura de escola como existe. O toque, o noventa minutos ou quarenta e cinco e vai-se a correr para outro lado a... que no fundo não deixa uma criança respirar, não deixa uma criança evoluir, pronto. Porque digamos que, nós num trabalho também não há um toque, sai daqui vai para ali, muda de assunto e pronto. Mesmo para as crianças, ditas sem necessidades é violento, pronto. É uma estrutura de ensino violenta, digamos que outras estruturas... e há já estudos feitos nesse sentido. Digamos que áreas mais livres, áreas que, que se executam e que as crianças vão consoante a disposição, consoante as aptidões, vão rolando dentro dessas áreas e vão, no fundo, produzindo o seu currículo. Para mim era melhor do que existe atualmente. (Ent. AE 2:5,6)

Uma das opiniões que foi transmitida, defende que a escola inclusiva, beneficia com a frequência de alunos com NEE independentemente do seu grau de incapacidade e estes auferem, por seu lado, de um lugar na comunidade estudantil e na sociedade. Os benefícios são recíprocos.

Eu acho que o que se tira de mais positivo nestes meninos, integrados no 1º ciclo ou nestas escolas... normais, digamos, é os outros. É a sensibilização que é feita ao outro, portanto aos colegas, para a deficiência, para a diferença. E eu acredito que os meninos... e a verdade é que vejo isso na experiência de 1º ciclo, que todos os colegas que estiveram com estes meninos no 1º ciclo, agem de uma forma perfeitamente natural, carinhosa com eles. Cruzam-se no corredor e têm sempre uma palavra com eles, brincam com eles, portanto têm uma atitude completamente diferente, do que outros que não lidaram com esta diferença. Portanto eu acho que o mais positivo é o... é esta sensibilização, porque se pensarmos que estes vão ser, no dia de amanhã, os homens da nossa sociedade, são pessoas que já estão sensibilizadas, sabem como lidar. Encontram num supermercado, em qualquer lado uma criança e imediatamente vão-se lembrar e não se envergonham, não têm medo e são capazes de dirigirem-se a eles. Portanto isso para mim, acho que foi o mais positivo. Os meninos da Unidade beneficiam, sem dúvida alguma, o convívio com os pares, com os padrões normais, digamos, em termos de competências sociais (...). Mas eu acho que, estes meninos é bom, é positivo a integração na escola desde que, efetivamente eles beneficiem alguma coisa e aja trocas com os pares. E que possam participar em algumas atividades com os pares, nem que seja a Educação Física, a Música, a saída não sei aonde. Portanto se houver isso, ótimo. E que eles possam ter menos com os pares e que possam viver todo o espírito da escola também. Portanto eles possam ir ao recreio,

possam estar nos recreios, possam fazer a vida dos outros. A forma de aprender, a forma é diferente, ok. Mas se isto é possível, acho ótimo. (Ent. AE 5:8,9)

Mesmo numa escola onde a diversidade é um contexto real, a diferença na pessoa do aluno com PEA e que frequenta a UEE pode ser vista “como não desejada”; talvez pelo não conhecimento dos benefícios mútuos, obtidos nas vivências e convivências destes jovens em contexto de ensino regular.

Dos autistas? Eu não... eu nunca concordei, mas quem sou eu, não é? Eu acho que devia haver escolas específicas para aquele tipo de alunos. Não era excluir disto, mas que fosse perto, ou ao lado, não tou a dizer no mesmo edifício. Ter contato pr’a quê? Poderiam ter o contato, por exemplo, no intervalo, ou não, ou não ter, porque... Não vejo que seja, grande... pelo menos com estes dois, não é? Não conheço, depende do grau de autismo, não é? (Ent. AE 1:12)

Mas também, lá está, como lhe disse não concordo com este tipo de... que funcione nas escolas normais, ditas normais, este tipo de salas. Não concordo. (Ent. AE 1:13)

Outro aspeto destacado fala da necessidade de formação de professores apresenta-se emergente numa correspondente assertividade de atitudes e ações para um ensino mais funcional, eficaz e objetivo.

A nível da escola eu julgo que, por muito boa vontade que haja e tem a ver com a tal falta de formação que eu acho que a maior parte dos profissionais tem, de ensino, porque aprendem a sua área tiram a parte pedagógica, mas depois falta imensas coisas. [...] Digamos que as crianças diferentes assustam, que não é fácil, porque se for preciso hoje ensinamos uma coisa ficamos muito contentes que a criança aprendeu, amanhã ela já não sabe, portanto temos que voltar... e digamos que a escola oficial, apesar dos chavões que é pela inclusão, quer por isto, continua a bater no nível quantitativo e nas expetativas quantitativas. Ora uma escola... uma verdadeira escola de inclusão tem que ir para além disso. (Ent. AE 2:8)

#### **4. Outros olhares sobre a inclusão da pessoa com PEA**

Uma escola inclusiva é uma escola que, sobretudo está recetiva a receber meninos e se esforça por ter qualidade no ensino independentemente das dificuldades da criança. E quando não sabe pergunta e tenta melhorar e estar recetiva e promove sobretudo um bom ambiente em contexto sala, porque havendo um bom ambiente, uma aceitação de todos por todos há um sucesso. Para já há uma melhoria enorme a nível emocional da criança, que não se vai sentir tão insegura, não vai ter tão baixa autoestima e ao mesmo tempo cria laços de amizade com facilidade. E depois porque a verdade é que, todos nós somos diferentes e se as

crianças forem estimuladas a crescer com essa diferença, desde pequena, vão ser mais tolerantes, não vão ser tão egoístas enquanto adultas. (Ent. T 2:12)

Na abordagem às entrevistas realizadas às duas técnicas que trabalham numa associação e prestam apoio a crianças e jovens portadoras de deficiência, bem como apoio às suas famílias e à entrevista da presidente de uma associação que presta apoio a famílias e pessoas portadoras de deficiência, face à inclusão destas mesmas pessoas em meio escolar e social, surge a seguinte análise.

De referir que dos testemunhos obtidos, ricos e pertinentes na sua narrativa, podemos realçar:

- A Unidade de Ensino Estruturado como meio de inclusão ou de exclusão de alunos com PEA,
- A escola, com os seus recursos materiais e humanos, como meio de inclusão de alunos com PEA;
- O papel dos pais na escola e no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

### **A Unidade de Ensino Estruturado como meio de inclusão ou de exclusão de alunos com PEA**

A Unidade de Ensino Estruturado foi criada como resposta pedagógica às necessidades educativas especiais de alunos com perturbações do espectro do autismo, com vista à inclusão educativa e social, ao acesso e sucesso educativo na promoção de igualdade de oportunidades (cf. Dec. Lei 3/2008). Este recurso pedagógico especializado, tal como já foi referido anteriormente, não pretende substituir a turma, cada aluno deve ter uma turma de referência (cf. DGIDC, 2008b).

Do ponto de vista de uma técnica de apoio, a UEE é vista como vantajosa ou não, consoante ela é usada unicamente como apoio ao aluno.

Portanto, há vantagens e desvantagens. Eu acho que essas Unidades devem existir, mas ser, digamos assim, mas ser sempre a sala de aula a referência, o ponto de referência do aluno. Ele vai temporariamente à Unidade, quando se justifica. Imaginando que tem uma crise, que houve uma alteração de rotina que o levou a ficar muito exaltado e aí sim, eu compreendo que ele não pode estar na sala de aula e até precisa de um ambiente mais calmo e individual. Nesse caso é retirado e vai à

Unidade. Mas sinto que o ponto de referência tem que ser a sala de aula. (Ent. T 2:14)

Por outro lado, se a UEE pode ser um local de ensino facilitador na estabilidade emocional (cf. Dec. Lei 3/2008) promovendo a aprendizagem e o seu sucesso, contudo coloca o aluno com PEA à margem de aprendizagens que só vivenciadas em contexto podem ser consolidadas.

Uma criança retirada e é colocada na Unidade mais tempo, embora tenha alguma vantagem a nível comportamental, é aquilo que eu costumo dizer «Nós só aprendemos comportamentos no contexto.» Portanto, eu até posso aprender a trabalhar sozinha aqui, mas tenho alguma dificuldade em generalizar num contexto de sala de aula. Para já porque há mais meninos, há mais distratores, há mais regras, que ali não existem, quer dizer, existem regras mas não as mesmas que existem em sala de aula. Portanto, eu só vou aprender a estar e a adequar-me a esse contexto se estiver em sala de aula. (Ent. T 2:14)

Numa lógica de “rejeição zero” (cf. Correia, 2010), a severidade da sua patologia não pode ser a desculpa para a exclusão ou segregação.

Eu acho que há casos, que realmente faz todo o sentido, mas em outros casos eu tenho receio que o que aconteça, muitas das vezes, é a escola inclusiva, mas depois dentro de uma escola inclusiva, existe umas salas que estão a excluí-los, não é? Porque de facto, muitos deles passam o tempo todo naquelas salas e acabam também, por não ter contacto com as crianças do ensino, digamos regular. Portanto, às tantas é um bocadinho incluir dentro do excluir, não é? E às vezes é um bocadinho controverso. (Ent. T 1:9)

A participação de alunos com PEA na vida social da escola tem de ser feita no seu global e em toda a sua vivência, numa união dos dois sistemas o ensino regular e a educação especial (cf. Ferreira, 2007), podendo assim falar de inclusão.

É isso que é inclusão. Não é... a inclusão não é ter uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola onde estão outros meninos, mas depois não almoçam no refeitório à mesma hora, não participam nos intervalos à mesma hora, não é? Isso não é inclusão. (Ent. T 2:14)

Segundo os princípios de inclusão, em termos físicos, sociais e académicos, a escola regular, não pretende padronizar um aluno com NEE de “normal”, mas assumir como fator positivo a heterogeneidade entre os alunos, possibilitando o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e plenas de cidadania (cf. Correia org., 2010).

(...) independentemente do grau de incapacidade, (...) há sempre conquistas. Nem que seja a nível comportamental, a nível de interação social. (...) É óbvio que



também não tem os professores tão especializados para, mas a (...) escola vai favorecer que ele contate mais cedo com a realidade que ele vai ter em adulto. Portanto, quanto mais cedo ele tiver apto para estar e conviver com as outras crianças, mais autônomo ele vai ser no dia a dia. (Ent. T 2:14)

### **A escola, com os seus recursos materiais e humanos, como meio de inclusão de alunos com PEA**

A legislação contempla, numa adequação do processo de ensino aprendizagem, com vista a promover a aprendizagem e participação de alunos com NEE, como uma das medidas educativas o uso de tecnologias de apoio (cf. Dec. Lei 3/2008). Contudo, conforme refere uma técnica, nem sempre os professores dominam as tecnologias existentes na sua funcionalidade e na sua aplicação com alunos em que a sua aplicabilidade poderia ser vantajoso para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A não aplicabilidade, de uma forma assertiva de tecnologias de apoio, pode simultaneamente revelar a falta de conhecimento da tipologia inerente à pessoa com PEA.

Não têm formação para terem um menino com Perturbações do Espectro do Autismo, que não fala e eles próprios não sabem como é que o vão avaliar. Se ele não fala, quando eu digo «Não, mas ele escreve. Podemos avalia-lo pela escrita.» «Mas não será justo perante os outros.» «Mas, não é justo porquê?» Aquele esclarecimento da problemática, que nós dizemos «Ele realmente é um menino diferente, mas isso não o impede de ter competências. Portanto nós não vamos condicionar o futuro dele só por determinadas situações.» Então, lá está, beneficiam de algumas estratégias e algumas, digamos assim, ajudas. Ainda no outro dia um menino que a caligrafia era impercetível e eu perguntei «Mas, ele não pode usar um iPad?» Que hoje em dia quase todos... pronto, até os pais estão dispostos a, se a escola o permitir. Então, pode usar um iPad para escrever, pode usar um computador portátil, o que seja. Pode escrever num computador, neste caso nós responsabilizamo-nos por, que a criança treine diariamente para que tenha um rápido, digamos assim, performance na escrita a nível de computador. Mas, lá está, às vezes a própria escola não permite esse tipo de tecnologias.” (Ent. T 2:10)

Uma das dificuldades dessas crianças é, umas não gostam de escrever e outras pela sua baixa velocidade de escrita acabam por não conseguir copiar, muitas vezes, os apontamentos que estão colocados no quadro. E eu digo «Então, mas se têm desses quadros, só precisa de ligar o computador e enviá-los por mail.» Disponibilizá-los no moodle, só para não ser para aquela criança especificamente, para ser para todos, porque isso é uma mais-valia. Para já, porque a criança acaba por se focar só... o jovem acaba por se focar só no que a professora está a fazer e não tem que se preocupar com as duas situações, que eles próprios dizem que é uma angústia, «Não consigo ouvir a professora, escrever ao mesmo tempo e ler.» (...) E eu sinto que, às vezes até os professores não têm essa formação. «Ah! Mas eu não sei funcionar com este quadro.» E eu «Pois, lá está...» E daí, às vezes eu

acho que a escola também falha um bocadinho, na própria formação dos professores, para os recursos que têm. E é uma pena, não é? Porque é uma mais-valia para todos. (Ent. T 2:11)

Correia (org. 2010), reforça a importância da formação de toda a comunidade educativa, numa obrigatoriedade, sob pena de, se poder presenciar à execução de ações educativas inadequadas para alunos com NEE.

Formação que se apresenta pela via de associações que apoiam famílias e pessoas portadoras de deficiência, que ao sentirem esta necessidade se disponibilizam a prestar formação e informação à comunidade educativa, podendo simultaneamente, ser aberta muitas vezes à comunidade em geral.

Nós disponibilizamos, quando as escolas nos solicitam, nós vamos. Somos recetivos a dar essa formação, mas nós também não sentimos muito, digamos assim, abertura. Por exemplo, nós enquanto Concelho disponibilizámo-nos para dar formação às escolas. Foi divulgado um conjunto de Workshops que estaríamos dispostos a dar a título gratuito, às escolas, aos Agrupamentos, sobretudo aos Mega agrupamentos agora do Concelho, porque esses sim podiam também, digamos assim, cativar mais professores. O que é certo, é que não tivemos muitas escolas interessadas. Portanto é isto que nos preocupa. Nos nossos Workshops que foram abertos aos pais, tivemos uma recetividade enorme. Já houve professores interessados em... mas, nós perguntámos «Então, mas quer dizer os Agrupamentos que têm essa responsabilidade, não cativam os professores?» É óbvio que há aqueles professores interessados, que procuram, mas há professores, de certeza que não têm... Não se preocupam com... porque não têm meninos, até agora com limitações, mas nunca se sabe o dia de amanhã. E é aí, eu acho que devia ser uma responsabilidade mais, realmente do Agrupamento em si. Exigir que fosse dada essa formação, independentemente do professor ter ou não meninos com Necessidades Educativas Especiais. Porque há algumas estratégias que nós damos aos professores que são bons para todos os alunos, não é só para estes meninos. (Ent. T 2:12)

Dar a formação aos professores, mas também abertas à comunidade em si. (Ent. T 2:13)

A falta de formação de professores não se confina só às tecnologias de apoio mas estende-se aos recursos e respostas que a própria escola contempla e que não é do conhecimento de todos os professores, tão importante no sucesso educativo de alunos com PEA.

Outras vezes, também tem a ver, realmente com a falta de formação a nível de... diferentes cursos. Porque são jovens que por norma preferem cursos mais práticos. Portanto mais profissionais e a rede de cursos, não é muito diversificada, não vai muito ao encontro dos interesses deles. Muitas vezes, também falha nesse sentido. As escolas estão direcionadas mais para aquele tipo de cursos e os outros? Os outros interesses? Portanto, obrigam a ir por uma vertente, realmente educacional. O que muitas vezes, acaba por em determinados jovens, primar

limitações, por exemplo, a nível da matemática ou da físico-química. Ficarem condicionados nessas limitações e nem sequer concluírem o 9º ano, porque fazem exames no 9º ano e depois não passam. Acabam por não poder seguir em frente. (Ent. T 2:10)

### **A importância do papel dos pais na escola e no processo de desenvolvimento dos seus filhos**

(...) há muitos anos contaram-me que (...), uma rapariga com uma deficiência profunda, a grande tristeza da mãe era que a filha nunca lhe tinha dado um beijo. Não sabia dar um beijo e um dia a técnica que apoiava esta miúda teve tanta pena da mãe que disse «Ó mãe o que é que a mãe quer, durante três meses que a sua filha faça?» «Que me dê um beijo.» Durante três meses aquela menina foi treinada para beijar a mãe e na festa, não sei se foi de Natal, se da Páscoa a menina beijou a mãe. E a partir daí seguiu o seu percurso e a mãe ficou com a vida cheia e realizada. (Ent. APCJ:16)

A legislação (cf. Dec. Lei 3/2008), garante o direito e dever de participação aos pais e encarregados de educação de forma ativa e envolvida num processo de colaboração, partilha de decisões, recursos e apoios com os profissionais de educação e a comunidade (cf. Correia org., 2010). Esta participação na escola advém da assertividade e necessidade de os pais iniciarem um processo de inclusão do seu filho, quando revela a sua aceitação pela diferença do seu educando, pela motivação e expectativas que revela na educação e desenvolvimento do seu filho. “Depois é outra coisa, é a expectativa dos pais, que nunca são muito claras.” (Ent. APCJ:16)

Agora a forma como eu acho que os pais devem fazer este processo de inclusão dos filhos é dar... primeiro é dar a conhecer o filho, não há volta a dar. Primeiro que tudo é a serenidade que eles têm que ter a aceitar o filho, mas isto é para tudo, não é? Porque quando o pai vai apresentar o seu filho à escola e que vai apresenta-lo «É o meu filho.» Primeiro «É o meu filho João.» e depois «Este meu filho tem SA.» A coisa muda logo a figura, não é? É apresentar o filho, não é apresentar «Este meu filho... e tal... tem problema... o que podem fazer... Olhe...» «Mas problema é que é?» «Ah, e tal... ele é assim um bocado imaturo e tal.» Isto não leva a nada. Portanto é a assertividade, é a maneira como aceitam o filho e a maneira como defendem a sua posição enquanto pais. (Ent. APCJ:15)

Marília Andrade (2001), afirma que a ocupação de novos espaços por parte dos destinatários deriva da desconstrução de ideias feitas numa reconstrução de novas articulações, atestando uma atitude proactiva pelo reconhecimento e contribuindo “para redesenhar novas exigências de justiça, permitindo inscrever as reivindicações subjectivas de identidade num processo coletivo de acesso aos direitos sociais. (s/d: 11)

Nesta perspetiva, a inovação na forma de luta pelo direito à efetivação e reconhecimento desse mesmo direito, pode tomar esta forma.

Às vezes nem são tanto deles, mas mais da sociedade. O ser diferente às vezes ainda choca. E por exemplo, esta questão dos exames. A mãe desse menino teve que ir, inclusive à Assembleia da República contestar, porque se a educação é para todos. Porque condicionar um menino que não fala, só porque tem uma Perturbação do Espetro do Autismo? Porque é que lhe é condicionada a possibilidade de fazer um exame nacional e ele tem que fazer um exame de escola? Que nós sabemos, que ele fazendo um exame de escola, obrigatoriamente no 9º ano não fará exames nacionais. Ficará condicionado o seu percurso escolar. Nós não sabemos, não é? E foi à Assembleia da República, conseguiu ser ouvida. Inclusive, foi depois ouvida pelo júri nacional de exames e conseguimos que ele fizesse o exame. Lá está, com a ajuda de uma pessoa ao lado dele, porque ele precisa de uma pessoa que segure na mão para ele escrever, porque ele tem uma disgrafia, mas conseguiu e tirou boas notas nos dois exames. Mas lá está, enquanto houver esta resistência. Enquanto estivermos fechados e acreditarmos que não vai. Que «Ah! Aquele! Mas porque é que há-de estudar físico-química? Ele não vai interessar-se por...» «Porque é que há-de fazer História Universal?» Nós não sabemos, mas se ele consegue, porque não? A mãe por acaso até foi mais radical e disse «Olhe, eu tenho mais três filhos e nenhum deles gosta das disciplinas que tem. Este é o único, que gosta. O que é que a senhora me diz contra isto? Os outros não gostam, têm que estudar e têm que fazer exames. Este é o único que gosta não vai poder fazer exame?» E a verdade é essa, nós não sabemos, eles são umas caixinhas de surpresas, portanto têm que ter direitos como os outros. (Ent. T 2:11,12)

## CONCLUSÃO

Como ponto de partida para esta conclusão, lembramos as questões de pesquisa de uma forma resumida.

Quais as representações e práticas dos pais e encarregados de educação, sobre a integração escolar das crianças e dos jovens com PEA?

De que forma os agentes educativos (docentes e não docentes) perspetivam a sua função de mediação, para integrar as crianças com PEA, nas unidades de ensino estruturado inseridas no ensino regular?

Como os outros técnicos, nas suas diferentes perspetivas e papéis disciplinares, contemplam a função educativa de inserção das crianças e jovens com PEA na comunidade?

Neste estudo foi possível recolher os relatos e testemunhos das mães dos jovens com PEA, pois são estas que se encontram mais ligadas aos seus filhos e à escola como encarregadas de educação. Num testemunho carregado de sentimentos e emoções sobressai a importância que estes filhos, marcados pela diferença, representam e influenciaram as vidas dos pais e os seus modos de viver. As crenças dos pais e da sociedade, condicionam as representações sobre a deficiência e são fatores decisivos no desenvolvimento e na inclusão social destes jovens. Crenças que estabelecem as atitudes das mães destes jovens face à escola e reforçam a determinação e objetivação da inclusão dos seus filhos. Para estas mães, as UEE são importantes tendo em conta o primeiro objetivo, a inclusão dos seus filhos na escola. Reconhecem o valor e o profissionalismo desempenhado na educação especial, expressado nalguns testemunhos, como um importante apoio no planeamento de estratégias parentais imprescindíveis, a desenvolver com os seus educandos. Estas mães acreditam que os seus filhos são bem aceites na escola, por parte do corpo docente e não docente, bem como pelos colegas de escola. Há uma mãe que salienta algum descontentamento por o seu filho passar pouco tempo em contexto de turma, aceitando este facto ao mesmo tempo que assume um sentimento de culpa, por o filho não acompanhar os conteúdos programáticos como os colegas.

A opinião e representação dos agentes educativos, é expressada nas entrevistas da educadora da UEE, das professoras de turma e da assistente da UEE. A educadora da UEE debate-se entre o programa curricular que tem de cumprir individualmente com

cada aluno (acompanhamento individual e em grupo na UEE e na sala de aula), e o acompanhamento dos alunos fora do contexto letivo, com o objetivo de criar atitudes e comportamentos assertivos socialmente, com os colegas e agentes educativos da escola. No contexto organizacional da escola, esta fomenta a inclusão do aluno em contexto de turma pelo maior tempo possível de cada aluno com PEA, numa valoração das competências de cada aluno independentemente das suas diferenças estruturais ou comportamentais. Na perspetiva dela, estes jovens com PEA, ainda estão numa fase de integração e muito ainda há a fazer para uma inclusão. O meio social tem de fazer um longo caminho na inclusão destes alunos em meio escolar.

Os professores de turma revelam aceitação dos jovens com NEE, mas realçam que muitas vezes faltam condições estruturais para poderem aceitar na turma alunos que revelem grande severidade. Por outro lado, deparam-se cada vez mais com alunos com NEEs e com dificuldades comportamentais não referenciados como NEE, dificultando o alcance dos objetivos programados. Consideram que os alunos com PEA estão incluídos na escola e que as UEE são muito importantes para o desenvolvimento das competências sociais destes alunos.

A assistente de apoio à UEE, refere que estes alunos são diferentes e por isso deveriam estar numa escola só para eles. Para ela estes alunos não estão a fazer nada na escola e não conseguem aprender. Esta afirmação faz-nos pensar sobre a necessidade de os agentes de apoio deverem ter uma formação específica para perceberem e melhorarem a sua função junto destas crianças.

Os outros técnicos de apoio a crianças e jovens na inclusão na escola referem que as UEE podem ser um ponto de apoio, mas são muitas vezes usadas como uma sala que funciona paralelamente à turma, depreciando o principal objetivo, o de ser o trampolim para a inclusão de alunos com NEE em meio escolar regular. Estes técnicos veem, nalguns casos, que as unidades se revelam mais como meios de segregação e não de inclusão. Dizem também que a falta de formação dos professores, na área da educação especial e na área do domínio de tecnologias de apoio, comprometem o desenvolvimento de alunos com PEA.

A legislação em vigor, reserva para a escola um lugar fundamental no desenvolvimento de competências académicas e sociais, numa dinâmica de implementação de metodologias de abordagem positiva e educação integrada através das UEE, que contribui para a construção de uma inclusão de alunos com PEA na

comunidade escolar e na sociedade. O que questionamos é se estão criadas todas as condições?

A escola na representatividade da UEE (re)afirma um lugar para cada aluno nas dinâmicas da turma e da escola de modo a que os alunos com PEA possam participar. Para cada aluno com NEE é criado um PEI e se necessário é adicionada uma medida para o aluno, o CEI, num processo de ensino e aprendizagem. O corpo docente entende que se apresenta importante a presença participativa de alunos com PEA, em contexto de turma e de espaços comuns da escola, como impulsionadores de comportamentos sociais, que quando usados, frequentemente, implementam inconscientemente e conscientemente a inclusão. No que se refere a alunos com grandes incapacidades, estes são vistos pela comunidade educativa com restrições, achando que o ensino pode passar para outra entidade, pois o ensino regular “não tem lugar” para eles. Para os outros profissionais a escola tem de contemplar todos os alunos independentemente das suas incapacidades. Como refere uma técnica “eles são uma caixinha de surpresas”, nunca sabemos o que está lá dentro.

A “educação para todos” pressupõe práticas inclusivas de modo que todas as crianças, e quando dizemos todas, são todas sem qualquer exceção, possam usufruir da escola nos seus espaços, no acesso aos seus conhecimentos e interações com os seus diferentes interlocutores. Quando se fala de escola inclusiva, numa primeira abordagem, poder-se-ia dizer que as escolas já o são, na medida em que recebem no seu seio crianças e jovens portadores de deficiência. Contudo a escola inclusiva vai mais além do que receber um aluno com NEE, ela tem que criar condições físicas, mas tem, acima de tudo, de criar condições e de se adaptar a cada aluno que faz parte da sua comunidade, independentemente da sua diversidade.

Conforme as questões de pesquisa enunciadas neste trabalho e cruzando-as com os eixos de análise desta investigação, podemos concluir que neste estudo de caso as UEE são vistas como parte integrante da escola e consideradas, pelos seus agentes educativos, comunidade estudantil e encarregados de educação, como úteis, apesar de serem sentidas como algo à parte. Estas são necessárias para criar competências sociais em jovens com PEA, de modo a que estes possam ser integrados na escola e nas suas dinâmicas, sendo que sem elas não seria possível a presença destes mesmos alunos no espaço escolar. Este sentimento é partilhado pela comunidade educativa, aceite pelos pais dos jovens com PEA e perspectivado por outros técnicos de apoio, parceiros da

escola na inclusão de alunos com NEE, numa atitude mais pró-ativa. Na visão dos técnicos de apoio, todos os alunos, independentemente da severidade da sua patologia, devem fazer as suas aprendizagens em meio escolar regular, incluindo as aprendizagens de competência social, aliás estas só poderão ser adquiridas e consolidadas em meio social escolar, não fora dele.

A aceitação por parte dos pais em relação às UEE e à frequência dos seus filhos com NEE nela, é expressa pela fragilidade emocional que estes pais vivenciam em relação ao estigma social e à perda de expectativas de futuro. Este processo de aceitação encontra-se ainda, nesta fase, para estes pais, em plena construção. Percebe-se assim que estes pais precisam de uma dimensão coletiva, como construção identitária, por forma a poderem “olhar” e valorar o lugar dos seus filhos, como representativo de uma escola mais democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Se consultarmos o dicionário para a palavra “normal”, esta aparece-nos com o significado de regular, conforme a norma ou exemplar. O conceito de normalidade é relativo, o que pode ser normal para uns pode não ser para outros dependendo do seu contexto social e cultura.

De acordo com os diferentes autores apresentados neste trabalho, apresenta-se-nos que neste estudo de caso, no que se refere ao contexto de aprendizagem, os jovens com PEA usufruem de espaços na sala de aula e na UEE, de acordo com o previsto na legislação, proporcionando o desenvolvimento de atividades curriculares próprias para o desenvolvimento do conhecimento. O mesmo se verifica com os espaços comuns, como os corredores, o refeitório e outros, espaços exteriores e de acesso à escola, que apresentam condições ideais para permitir uma boa deslocação e o convívio por parte de toda a comunidade educativa e estudantil, numa forma social e harmoniosa na promoção de uma escola inclusiva. Não basta contudo ter espaços em conformidade, é necessário que estes possam permitir funcionar plenamente na objetividade de autonomizar, incluindo assim cada aluno, independentemente da sua diversidade. A formação especializada parece ser então necessária, tornando o papel da comunidade educativa relevante e imprescindível.

Neste estudo emerge a importância e a necessidade de toda a comunidade educativa estar alerta e reconhecer o princípio e implementação da inclusão, para uma assertiva



intervenção, direta e indireta, com os alunos (com e sem NEE), objetivando atitudes de respeito e reconhecimento valorativo da diversidade humana.

Num novo olhar sobre um lugar na educação requer uma desconstrução de ideias feitas e padronizadas, que limitam a intervenção e concepção de uma escola em que todos têm um lugar nela, mas em que esse lugar pode não ser aquele que se ajusta à sua medida e necessidades. Confrontamo-nos com a realidade de que, se o aluno tem determinado perfil, pode enquadrar-se neste lugar na escola, conquanto deveria ser a escola a criar um lugar, entenda-se um lugar ao lado do colega e não à parte do colega, para receber o aluno na sua diversidade; perspectivando-se uma escola numa reconstrução de novas articulações. Exemplificando, tomamos conta neste estudo que nem todos os alunos com PEA têm o seu lugar ao lado de um colega na turma e que a escola, como instituição, não se reestruturou para acolher uma nova realidade, apenas disponibilizou uma sala (a UEE) para estes alunos e adaptou numericamente as turmas (como contemplado legalmente) para esta outra realidade. No fundo a escola tolera e aceita estas diferenças, mas na sua concepção do agir não constrói novas dinâmicas e articulações, numa mutação estruturante e diretiva, necessária para uma plena cidadania social e local.

Na realidade, parece que a escola cria lugares para acolher minorias, de modo a estas se sentirem em segurança e confortáveis, revelando simultaneamente um conforto físico e moral por parte da sociedade, como resposta a estas diferentes realidades.

A realidade, do dia-a-dia, vivida por algumas das crianças e jovens com NEE, depara-se bem diferente das outras, com as mesmas idades. As vivências diárias, dos jovens com NEE dividem-se entre a educação formal e um número infundável de horas de terapias, com a finalidade de as poder aproximar, o mais possível, de padrões de comportamento de crianças a que designamos de “normais”, privando-as assim de vivências e experiências enriquecedoras e contributivas para o seu crescimento físico, intelectual e social.

As crianças com NEE estão mais atulhadas com “programas de enriquecimento” (na perspectiva científica e técnica) os quais, os adultos (os técnicos, terapeutas, professores,...) dizem ser imprescindíveis para o seu desenvolvimento, privando-as de contextos de socialização e aprendizagem com os seus pares, comprometendo um desenvolvimento privilegiado pelo enquadramento na “normalidade” (se assim lhe podemos chamar).

O processo de aprendizagem de crianças com NEE é de tal maneira intenso, que nos pode levar a pensar, que estas são crianças mais capacitantes, no que se refere à capacidade de adaptação às adversidades ambientais e humanas, impostas por uma sociedade padronizadora objetivando tudo e todos para uma “normalização” única.

Como ponto de reflexão podemos deixar: onde há lugar, na vida das crianças com NEE, para o riso e a brincadeira, para a construção de fantasias, para a vivência e partilhas com os seus pares, numa oportunidade de crescer à sua medida e lado a lado com crianças da sua idade?

Em jeito de pensamento, e porque consideramos que nestes “conhecimentos” (referidos pelo autor abaixo citado) se podem englobar os conhecimentos e as competências, que tanto se fala nos dias de hoje, como importante no ajustamento de atitudes para marcar e cimentar um lugar na sociedade, parafraseamos:

As crianças não nascem para trabalhar: nascem para aprender. E se aprender encontra no trabalho um método, regras e vivacidade, o trabalho exagerado empanturra as crianças de conhecimentos, embrulhados em stress, que são tudo o que basta para não aprenderem (Eduardo Sá, 2010:206).

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, Marília (2001). Campo de intervenção do serviço social: autonomias e heteronomias do agir. *Intervenção Social*, nº23/24, pp. 217-232.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, Nações Unidas
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Através da resolução A/61/611, Nações Unidas
- Astier, Isabelle (s/d). *Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale*. Texto policopiado
- Attwood, Tony (2010). Tudo sobre a Síndrome de Asperger. Lisboa: Verbo
- Attwood, Tony (et al.) (2011). Asperger no Feminino. Lisboa: Verbo
- Bautista, R. (Coord.) (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro
- Bell, Judith (2002). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva (2ª ed.)
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Borges, Isabel M. M. O. (2011). A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal. Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de Política Educativa. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade Educação Especial. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa
- Branco, Francisco (s/d). Acção social, individuação e cidadania. A construção do acompanhamento social no contexto do Estado Social activo. CESSS – UCP
- CMC. Departamento da Educação (s/d) Caminhos para a inclusão. Rede de respostas concelhias, Folheto Informativo
- Coutinho, Carla Pereira (s/d, 2013), Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina (2ª ed.)
- Cordo, Margarida (2013). Contigo e Por Ti. Reabilitação da Pessoa com Doença Mental. Cascais: Principia

Correia, Luís de Miranda (Org.) (s/d, 2010). Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora (2ª ed.)

Correia, Luís de Miranda (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora

Costa, Alfredo Bruto (1998, 2007). Exclusões sociais. Viseu: Gradiva Publicações (6ª ed.)

Esteves, Manuela (s/d), «Análise de conteúdo», Lima, Jorge Ávila & Pacheco, José Augusto (Orgs.), Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Princípios-chave para a educação especial. Recomendações para responsáveis políticos. Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2006). Educação Especial na Europa. Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico (2º volume) Denmark. DG de Educação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia

Ferreira, Manuela Sanches (2007). Educação Regular, Educação Especial Uma História de Separação. Porto: Edições Afrontamento

Marques, Carla Elsa (2000). Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtiva Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto Editora

Maxwell, Joseph A. (1999). La modélisation de la recherche qualitative. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse

MELLO, Ana Maria S. Ros, (2000, 2005) Autismo: guia prático. São Paulo: AMA (4ª ed.)

Ministério da Educação, (2007). Centros de Recursos para a Inclusão Reorientação das Escolas Especiais. DGIDGC

Ministério da Educação, DGIDC (2008a). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Lisboa DGIDC

Ministério da Educação, DGIDC (2008b). Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas Orientadoras. Lisboa DGIDGC

Ministério da Educação, DGIDC (2009). Educação inclusiva da retórica à prática. Resultados do Plano de ação 2005 – 2009 Lisboa DGIDC

Ministério da Educação, DGIDC (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas. Um Guia para Diretores Lisboa DGIDGC

Ministério da Educação de Portugal-OEI, (s/d) Sistema Educativo Nacional de Portugal, pp. 94-125.

ONU, Direitos Humanos e Serviço Social (1999). Lisboa. Departamento Editorial do ISSScoop

Organização Mundial de Saúde, Direção-Geral de Saúde (2003). CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Classificação detalhada com definições. Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. OMS

Ozonoff, S., & Roers, S.J., & Hendren, R.L. (2003). Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES

Pinto, Paula Campos (2012). Dilemas da Diversidade: Interrogar a Deficiência, o Género e o papel das Políticas Públicas em Portugal. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Redruello, Dora (et al.) (2010). Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência. Guia Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.

Reebye, Pratibha & Stalker, Aileen (2008). Understanding Regulation Disorders of Sensory Processing in Children. Management Strategies for Parents and Professionals. London. JKP Essentials Series

Rodrigues, Paulo (1999). Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação

Roncin, Charles & Vayer, Pierre (s/d). Integração da criança Deficiente na Classe. Lisboa: Instituto Piaget

Sá, Eduardo (2005, 2010). Chega-te a mim e deixa-te estar. Alfragide: Oficina do Livro (5ª ed.)

Schovanec, Josef (2012). Sou Autista. O extraordinário testemunho de um génio à parte. Alfragide: Oficina do Livro

Silvia, Maria O.E. (2012). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação., pp. 19,119-134.

Sistema Nacional de Intervenção Precoce da Infância (s/d). Manual Técnico das Equipas Locais de Intervenção. Lisboa: Comissão de Coordenação do SNIPI

Soriano, Raúl Rojas (2004). Manual de Pesquisa Social. Petrópolis: Editora Vozes

Stake, Robert E. (1995, 2012). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª ed.)

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2005). A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais. Porto: Edições Afrontamento

Tinoco, R. & Pinto, S. (2001). Abordagem biográfica das toxicodependências – o biograma como instrumento de intervenção clínica. Texto policopiado

União Europeia (2010). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia em linguagem simplificada. Portugal: Edição Representação da Comissão Europeia em Portugal

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. UNESCO

UNESCO (2005). Orientações para a inclusão. UNESCO

UNESCO, MEC, CORTEZ (1996). Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Cortez Editora

Vieira, Fernando & Pereira, Mário (2012). *Se houvera quem me ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Yin, Robert K. (1984, 2010). Estudo de caso, planeamento e métodos. Porto Alegre, Brasil: Bookman (4ªed.)

### **Web grafia**

<http://www.drelut.min-edu.pt/ise/12.asp> (28-12-2013)

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> (28-12-2013)

<http://www.oei.es/quipu/portugal/> (28-12-2013)

<http://cnedu.pt/files/pub/AlunosComNecessidades/4-capitulo.pdf> (19-01-2014)

<http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/> (19-01-2014)

<http://www.cm-cascais.pt> (01-03-2014)

<http://www.censos.ine.pt> (01-03-2014)

<http://www.proandee.weebly.com> (05-03-2014)

<http://www.ine.pt> (27-04-2014)

## Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa. 1976	
Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto	Estabelece o regime da escolaridade obrigatória que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade
Lei nº 21/2008 de 12 de Maio	Primeira alteração ao Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro
Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto	Lei que estabelece as bases gerais do regime jurídico de prevenção, habilitação, reabilitação da pessoa com deficiência
Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo
Lei nº 6/1971 de 8 de Novembro	Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes
Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro	Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI)
Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro	Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário nos setores públicos, particulares e cooperativos
Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro	Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico
Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto	Regula a integração de alunos com NEE nos estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básicos e secundários
Decreto-Lei nº 553/1980 de 21 de Novembro	Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
Decreto-Lei nº 174/1977 de 2 de Maio	Normas do regime escolar dos alunos portadores de deficiências, integrados no sistema educativo público
Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de Janeiro	Percursos curriculares alternativos
Despacho normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro	Ensino básico
Despacho conjunto nº 171/2006 de 10 de Fevereiro	Normas do PIEF
Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho	Cursos de educação formação
Despacho conjunto nº 948/2003 de 26 de Setembro	Normas do Programa Integrado de Educação e Formação - PIEF
Portaria nº 1103/97 de 3 de Novembro	Regulamentação dos estabelecimentos de ensino particular de educação especial e do acesso de alunos com necessidades educativas especiais aos mesmos
Portaria nº 907/1983 de 1 de Outubro	
Aviso nº 22914/2008	Normas de creditação de centros de recursos para a inclusão

## **Índice de Anexos detalhados**

### **ANEXOS A – Instrumentos de recolha de dados**

- Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas
- Folha de rosto do guião de entrevistas
- Guião de entrevista – docentes
- Guião da entrevista – encarregados de educação
- Guião de entrevista – assistente de ação educativa
- Guião de entrevista da técnica de reabilitação
- Guião de entrevista da Assistente Social
- Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos de duas turmas do 5º ano

### **ANEXOS B – Entrevistas transcritas**

#### **1. Entrevistas às Mães**

- Entrevista M1
- Entrevista M2
- Entrevista M3
- Entrevista M4
- Entrevista M5
- Entrevista M6

#### **2. Entrevistas aos Agentes Educativos**

- Entrevista AE1
- Entrevista AE2
- Entrevista AE3
- Entrevista AE4
- Entrevista AE5

#### **3. Entrevistas aos Agentes de Intervenção Social**

- Entrevista T1
- Entrevista T2
- Entrevista à Presidente da APCJ



## ANEXOS C – Análise das entrevistas

### 1. Grelhas de análise

- Grelha de análise
- Grelha nº 1
- Grelha nº 2
- Grelha nº 3
- Grelha nº 4
- Grelha nº 5

### 2. Quadros de análise das entrevistas das Mães

- Quadro 1 M
- Quadro 2 M
- Quadro 3 (3) M
- Quadro 3 (4,5,6,7,8,9,10,11) M
- Quadro 4 M
- Quadro 5 M
- Quadro de dados sociodemográficos das mães dos alunos com PEA

### 3. Quadros de análise das entrevistas aos Agentes Educativos

- Quadro 1 AE
- Quadro 2 AE
- Quadro 3 (1,2) AE
- Quadro 3 (3,4,5) AE
- Quadro 3 (7,8) AE
- Quadro 3 (9,10,11) AE
- Quadro 4 (1) AE
- Quadro 4 (2) AE
- Quadro 5 AE
- Quadro representativo dos Agentes Educativos

### 4. Quadros de análise das entrevistas aos Agentes de Intervenção Social

- Quadro 1 T
- Quadro 2 T
- Quadro 3 T
- Quadro 4 T

- Quadro 5 T
- Quadro 1 APCJ
- Quadro 2 APCJ
- Quadro 3 APCJ
- Quadro 5 APCJ

#### ANEXOS D – Análise dos Questionários

- Questionários (cópias)
- Sinopse do quadro de análise de questionários
- Quadro nº 1 de análise dos questionários
- Quadro nº 2 de análise dos questionários
- Quadro nº 3 de análise dos questionários
- Quadro nº 4 de análise dos questionários
- Quadro nº 5 de análise dos questionários
- Quadro nº 6 de análise dos questionários
- Quadro nº 7 de análise dos questionários
- Quadro nº 8 de análise dos questionários
- Quadro síntese dos questionários

#### ANEXOS E – Dados de observação e notas de campo

##### 1. Grelhas de observação

- Sinopse das notas de campo
- Nota de campo nº1
- Nota de campo nº 2
- Grelha de análise das notas de campo

##### 2. Mapeamento da estrutura física da escola

- A escola dos 2º e 3º ciclos
- Campo de jogos
- Sala de aula do 5º ano
- Unidade de Ensino Estruturado

**Exmo. Senhor Diretor**

**Do Agrupamento de Escolas**

Ana Paula Paixão Vieira, Licenciada em Educação Social e a frequentar Mestrado em Serviço Social na especialidade de Acompanhamento Social e Inserção na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

No âmbito do ensaio que me proponho efetuar para a minha dissertação; A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO – ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO; venho solicitar autorização para realizar um estudo de caso na vossa Unidade de Ensino Estruturado implementada na escola deste Agrupamento.

Este trabalho consistirá de entrevistas a docentes, encarregados de educação que estejam relacionados com crianças com perturbações do espectro do autismo e a auxiliar da sala bem como à observação dos alunos em espaço de sala de aula e recreio.

Os dados decorrentes deste trabalho destinam-se só e unicamente para a laboração deste estudo, pelo que será mantido o seu anonimato e confidencialidade.

Solicito assim, a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup>., se digne autorizar a realização deste estudo nesta Unidade de Ensino Estruturado inserida na sede do vosso Agrupamento.

Obrigada pela colaboração

Ana Paula Vieira

Cascais, 3 de Janeiro de 2013

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa.

No âmbito do ensaio que me proponho efetuar para a minha dissertação; A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO – ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO; pretendo conhecer os fatores facilitadores e bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, especificamente as crianças e jovens com Perturbações do Espectro de Autismo.

Na entrevista será mantido o seu anonimato e confidencialidade, sendo utilizados nomes fictícios. Os dados decorrentes das respostas (não havendo respostas certas nem erradas) apenas se destinam ao âmbito do presente estudo.

Obrigada pela colaboração

Ana Paula Vieira

## Guião da entrevista

### Educadora / Professor(a)

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, que pretende conhecer os fatores facilitadores/bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças com NEE e PEA, especificamente as crianças com espectro de autismo

#### 1 – Dados de caracterização do Docente

- Nome
- Idade
- Qual a sua formação académica?
- Tem alguma formação em Educação Especial?
- Tem alguma experiência na Educação Especial?
- De que modo isso tem influenciado a sua prática e visão com este tipo de alunos?

#### 2 - Dados de caracterização dos(as) alunos(as) com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e dos alunos da turma

- Qual o grau de escolaridade dos alunos desta turma?
- Quantos alunos são na sala ou turma?
- Qual a média de idades?
- Quantos do sexo masculino e quantos do sexo feminino?
- Moram todos na zona?
- Quantos têm NEE?
- Quais as suas patologias?
- Qual é a dimensão do agregado familiar dos alunos?
- Qual a tipologia das famílias (monoparental, alargada, composta, clássica)?
- Qual o nível socioeconómico das famílias dos alunos (Abaixo ou igual ao SMN, equivalente a 3 SMN, maior que 3 SMN, classe abastada, classe média, classe operária, vivem com RSI e outros apoios sociais)?
- Qual o grau de escolaridade dos pais?

#### 3 - Projeto educativo

- Quais são os principais “marcos estruturantes” do projeto educativo dos alunos nesta turma e nesta idade para todas as crianças no curriculum dito normal?
- Quais são os principais “marcos estruturantes” do projeto educativo dos alunos nesta turma e nesta idade para todas as crianças no curriculum adaptado?
- Quem elabora estes projetos educativos?

#### 4 - Rotinas dos alunos da turma e da UEE

- Qual é a rotina dos alunos?
- Como vê a adaptação nas rotinas por parte dos alunos do currículo dito normal?
- Como vê a adaptação nas rotinas por parte dos alunos com NEE, com curriculum adaptado?
- Que fatores contribuem para melhorar a autonomia na escola, no que se refere aos alunos com NEE?

<b>5 - Relação Interpares na sala, no recreio, no refeitório e nas atividades extra curriculares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vê a presença de alunos com PEA na escola?</li> <li>• Pensa que efetivamente há relação interpares nos alunos com e sem PEA?</li> <li>• Qual o espaço ou atividade que proporciona ou em que existe mais interação entre pares (na sala, no recreio, no refeitório ou nas atividades extracurriculares)?</li> <li>• Que indicadores nos podem mostrar a inclusão de alunos com PEA na escola?</li> <li>• O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão destes alunos com NEE?</li> <li>• O que mudaria para facilitar ou potencializar a sua inserção escolar e social?</li> </ul>
<b>6 – As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa sobre as UEE?</li> <li>• Quais são as vantagens e inconvenientes, potencialidades e constrangimentos destas Unidades?</li> <li>• O que sugere que possa melhorar?</li> </ul>
<b>7 – As(os) Assistentes de Ação Educativa(AAE)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como considera o papel das assistentes de ação educativa na inclusão das crianças com PEA na escola?</li> <li>• Que fatores tomam o papel das assistentes de ação educativa importante neste processo?</li> <li>• Que competências devem ter estas funcionárias?</li> <li>• Deve existir um perfil especial?</li> <li>• Existe para as assistentes uma formação adequada e especializada às suas funções?</li> </ul>
<b>8 – Os pais / Encarregados de Educação (EE)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como considera o papel dos pais das crianças com NEE e o seu contributo para a inclusão das crianças com PEA na escola?</li> <li>• Qual a importância do papel dos pais das crianças sem PEA para a inclusão dos alunos com NEE?</li> <li>• Como pode a professora/educadora colaborar para os conhecimentos que todos os pais devem ter sobre NEE e PEA?</li> <li>• A que tipo de apoios os pais das crianças de currículo adaptado recorrem fora da escola?</li> </ul>
<b>9 – Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é para si uma escola inclusiva?</li> <li>• Que atributo tem esta escola para ser hoje uma escola inclusiva?</li> <li>• Que barreiras encontram para melhorar a inclusão de todas estas crianças na comunidade?</li> <li>• Como vê o futuro destes jovens com NEE?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a pergunta que não lhe fiz e que deveria ter feito?</li> </ul>

**Fonte:** elaboração própria

05-01-2013

Local:

Data:

## Guião de entrevista

### Encarregados de educação

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, que pretende conhecer os fatores facilitadores/bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças com NEE e PEA, especificamente as crianças com espectro de autismo

#### 1 – Dados do Encarregado de Educação e família

- Nome
- Idade
- Habilitações literárias
- Qual a sua profissão?
- Emprego e local
- Quantos filhos tem?
- Que idade têm?
- Quais os horários que têm, na rotina: escola, casa e trabalho?
- Que dificuldades sentem no cumprimento dos mesmos?
- Que apoios têm hoje, dentro e fora da família?

#### 2 – Filho(a)

- Nome do filho(a). (Na transcrição da entrevista é usado um nome fictício)
- Que idade tem o seu filho(a)?
- Qual o lugar dele na família?
- Quando soube o que se passava com o seu filho(a)?
- O que sentiu quando tomou conhecimento do problema do seu filho(a)?
- Qual a reação do pai e da mãe quando souberam?
- Como comunicaram à restante família? (irmãos ou outros)
- Qual a reação destes?

#### 3 – Apoios técnicos terapêuticos e pedagógicos

- Como se informaram sobre os direitos do vosso filho?
- Que tipo de ajuda procuraram?
- Onde é acompanhado(a)?

#### 4 – Escola

- Que escola ou escolas já frequentou o seu(sua) filho(a)?
- Quando decidiram integrar o(a) seu(sua) filho(a) na escola?
- Porquê?
- Quais as dificuldades que encontraram para o fazer?
- Quais as facilidades que sentiram ao/para o fazer?
- Como vê e sente a autonomia do(a) seu(sua) filho(a) na escola?
- Como vê as relações da criança na escola?
- Como vê a relação do seu filho(a) com os colegas, com o(s) professor(ra)(s) e com as assistentes de ação educativa?
- Como é que os outros alunos(as)vêm o vosso(a) filho(a)?
- Como se manifesta, exteriormente, a melhor ou pior aceitação dos outros em relação a estas crianças com NEE?
- O que gostaria de sugerir à escola para melhorar o processo de aprendizagem e

<p>integração do seu filho(a)?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como interpreta o vosso contributo e a vossa ação junto da escola para o desenvolvimento e sucesso educativo do vosso(a) filho(a)?</li><li>• O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a integração das crianças como iguais em direitos?</li></ul>
<b>5 – Na comunidade</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Como se sente quando participa com o seu(sua) filho(a) na sociedade?</li><li>• Como acha que os outros veem a presença do seu(sua) filho(a) no mesmo espaço?</li><li>• Quais os fatores facilitadores desta relação em que os fazem sentir integrados?</li><li>• Quais as barreiras e dificuldades para integrarem o seu(sua) filho(a) numa cidadania plena de direitos?</li><li>• O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças como cidadãos iguais em direitos?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual a pergunta que não lhe fiz e que deveria ter feito?</li></ul>

**Fonte:** elaboração própria.

05-01-2013

Local:

Data:



## **Guião de recolha para a entrevista**

### **Da Assistente de Ação Educativa**

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, que pretende conhecer os fatores facilitadores/bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças com NEE e PEA, especificamente as crianças com espectro de autismo

#### **1 – Dados de caracterização da(o) Assistente de Ação Educativa (AAE) da Unidade de Ensino Estruturado (UEE)**

- Nome
- Idade
- Habilitações escolares
- Há quanto tempo trabalha como AAE?
- Quais as suas funções na escola?
- Tem alguma experiência de trabalho com crianças ou jovens com PEA ou outra deficiência?
- Tem alguma formação específica em Educação Especial?
- Se sim, de que modo estas têm influenciado a sua ação no que se refere ao apoio a estes alunos?
- Sente que a formação que tem é suficiente para lidar com este tipo de alunos ou era mais benéfico ter mais formação? Qual?
- 

#### **2- Rotinas**

- O que faz na sala de aula?
- Como se relaciona com os alunos da sala?
- Quais as suas funções fora da sala?
- Como se relaciona com os alunos fora da sala?
- Quais as suas maiores dificuldades, para lidar com as crianças de curriculum dito normal?
- Quais as suas maiores dificuldades, para lidar com as crianças de curriculum adaptado?
- O que mais gosta dentro daquilo que faz?
- O que mais gostaria de poder vir a fazer?

#### **3- Relações**

- Como vê as relações entre crianças com NEE e as outras?
- Qual o espaço ou atividade que proporciona ou em que existe mais interação entre pares (na sala, no recreio, no refeitório e nas atividades extra curriculares)?
- Como acha que todos podem contribuir para a integração destas crianças?
- Os outros colegas, como veem e tratam as crianças com NEE?
- E os professores da escola?
- E os Auxiliares?

#### **4- As unidades de Ensino Estruturado (UEE)**

- O que pensa da sala? Quais são os objetivos desta sala?
- Quais as rotinas dos alunos da sala da UEE?
- Os alunos são autónomos ou precisam da sua ajuda? Em quê?

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sente que é importante o seu papel no apoio nesta sala? Porquê?</li> <li>• O que pensa de os alunos frequentarem a sala de aula da turma onde estão inseridos?</li> <li>• O que pensa que poderia melhorar na sala? Ou no programa de cada aluno?</li> <li>• Acha que os alunos com deficiência aprendem melhor sozinhos ou em pequenos grupos com colegas não deficientes? Porquê?</li> </ul>
<b>5 – Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é para si uma escola inclusiva?</li> <li>• O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?</li> <li>• O que pensa deste tipo de sala inserida numa escola como esta?</li> <li>• Acha que estes alunos têm benefícios por frequentarem uma escola como esta?</li> <li>• Pensa que estes alunos(as) deveriam estar numa escola especial para eles, onde houvesse outros jovens com os mesmos problemas?</li> <li>• Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?</li> <li>• Como vê o futuro destes jovens?</li> <li>• O que podemos fazer para melhorar a inclusão de todas estas crianças na comunidade?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a pergunta que não lhe fiz e deveria ter feito?</li> </ul>

**Fonte:** elaboração própria.

05-01-2013

Local:

Data:

## Guião de recolha para a entrevista

### Da Técnica de Reabilitação

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, que pretende conhecer os fatores facilitadores/bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças com NEE e PEA, especificamente as crianças com espectro de autismo

#### 1 – Caracterização do(a) Técnica

- Nome
- Idade
- Qual a sua formação académica?
- À quantos anos trabalha na Associação?
- Qual o seu trabalho com as crianças e jovens com PEA?
- Qual o seu trabalho com as famílias das crianças e jovens com PEA?
- De que modo isso influencia a sua prática e visão no que se refere a crianças e jovens com PEA?

#### 2 – Centro Diferenças

- Como chegam os pais das crianças e jovens com PEA à Associação?
- Que tipo de apoio procuram os pais na Associação?
- Em que fase é mais recorrente a procura, por parte dos pais com crianças e jovens com PEA, de apoio à Associação?
- Que tipo de acompanhamento é dado a estas crianças/jovens, aos pais e/ou família?
- O que se trabalha com estas crianças e jovens com necessidades educativas especiais?
- Que capacidades podemos desenvolver nos jovens com PEA, a nível cognitivo, físico, relacional e afetivo?
- Como se ultrapassam as barreiras e as dificuldades?
- Como se concretizam as pequenas vitórias?
- Que incentivos se podem dar aos pais?
- Qual a especificidade do papel destes pais no processo de inclusão na escola?
- Como são trabalhadas e desenvolvidas as competências parentais?
- Quais as maiores preocupações destes pais em relação aos seus filhos?
- Que ensinamentos e motivações se podem passar aos professores e educadores?
- Como se pode relacionar a equipa interdisciplinar, médico, terapeuta, educador e família para poder potenciar as aquisições dos jovens e o seu bem estar integral?
- Como pode estar estruturada uma rede a nível local, para este tipo de crianças e jovens?
- Quem mais deve estar em rede?
- Quais as barreiras e dificuldades para integrar estas crianças/jovens com necessidades educativas especiais numa cidadania plena de direitos?
- Como é que as associações exercem advocacia na defesa dos direitos e dos espaços de participação destes jovens e destas famílias?
- O que se tem feito pela formação para a profissionalização?

<b>2 – Escola As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é para si uma escola inclusiva?</li> <li>• Que atributos deverá ter uma escola para ser hoje uma escola inclusiva?</li> <li>• Quais as maiores barreiras que os pais encontram na inclusão dos seus filhos na escola?</li> <li>• Conhece as UEE?</li> <li>• O que pensa da sua existência nas escolas de ensino recorrente?</li> <li>• Que vantagens ou desvantagens vê nestas Unidades no que se refere ao processo de inclusão de alunos com PEA?</li> <li>• Acha que é benéfico a frequência de todas as crianças e jovens com PEA, independentemente do grau de incapacidade, nas escolas de ensino recorrente?</li> <li>• Como vê o futuro de jovens com PEA?</li> </ul>
<b>3 – Os pais / Encarregados de Educação (EE)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como considera o papel dos pais das crianças com PEA e o seu contributo para a inclusão dos seus filhos na escola?</li> <li>• Como pode a professora/educadora colaborar para os conhecimentos que os todos os pais devem ter sobre NEE e PEA?</li> <li>• A que tipo de apoios os pais das crianças com PEA recorrem fora da escola?</li> </ul>
<b>4 - Comunidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o lugar das crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo na sociedade?</li> <li>• Quais as maiores dificuldades, para a inclusão de crianças e jovens com PEA na comunidade?</li> <li>• Quais as barreiras e dificuldades para integrar crianças e jovens com PEA numa cidadania plena de direitos?</li> <li>• O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a inclusão das crianças e jovens com PEA como cidadãos iguais em direitos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que sugestões e recomendações me pode deixar para melhorar a minha investigação, neste estudo?</li> </ul>

**Fonte:** elaboração própria

05-01-2013

Local:

Data:

## Guião de recolha para a entrevista

### Assistente Social

Esta entrevista inscreve-se no âmbito de um estudo de Mestrado em Serviço Social e Metodologias de Acompanhamento Social, que pretende conhecer os fatores facilitadores/bloqueadores de um percurso escolar inclusivo para as crianças com NEE e PEA, especificamente as crianças com espectro de autismo

#### 1 – Caracterização da Assistente Social

- Nome
- Idade
- Qual a sua formação académica?
- Qual a sua experiência profissional?
- Há quantos anos trabalha no Centro Diferenças?
- De que modo isso influencia a sua prática e visão no que se refere a crianças e jovens com necessidade educativas especiais?

#### 2 – Caracterização da instituição

- Que tipo de instituição é esta associação?
- Quais os serviços prestados pela Associação?
- Quais os profissionais que fazem parte da equipa que desenvolve este projeto?
- Qual a área de intervenção? Na grande Lisboa? A nível nacional?
- Que tipo de população serve?
- Que programas existem na especificidade, para PEA?
- É acessível a todos? No que se refere ao estrato socioeconómico?
- Quais os apoios estatais e privados para a sua sustentabilidade?
- Como chegam os pais destas crianças e jovens à Associação?
- Que tipo de apoio procuram os pais na Associação?
- Em que fase é mais recorrente a procura, por parte dos pais das crianças com PEA, de apoio à Associação?
- Que tipo de acompanhamento é dado a estas crianças/jovens pais e/ou família?
- Qual a especificidade do papel destes pais no processo de inclusão na escola?
- Como são trabalhadas e desenvolvidas as competências parentais?
- O que se trabalha com estas crianças e jovens com necessidades educativas especiais?
- Quais as maiores dificuldades que estes pais de PEA revelam na inclusão do seu filho(a) na escola?
- Quais as maiores preocupações destes pais em relação aos seus filhos?
- Quais as barreiras e dificuldades para integrar estas crianças/jovens com necessidades educativas especiais numa cidadania plena de direitos?
- Qual o lugar destas crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo na sociedade?
- O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais como cidadãos iguais em direitos?

<b>Serviço Social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o papel do Serviço Social, junto dos pais, no que se refere à intervenção com crianças com necessidades educativas especiais?</li> <li>• Qual o papel do Serviço Social, numa equipa multidisciplinar, na promoção dos direitos dos deficientes e na igualdade de acesso a bens e serviços?</li> <li>• Qual o papel do Serviço Social, junto da comunidade local, na promoção dos direitos dos deficientes e na igualdade de acesso a bens e serviços?</li> </ul>
<b>Unidades de Ensino Estruturado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é para si uma escola inclusiva?</li> <li>• Conhece as Unidades de Ensino Estruturado?</li> <li>• Como se articula a intervenção precoce e estas unidades?</li> <li>• O que pensa da sua existência nas escolas de ensino recorrente?</li> <li>• Que vantagens ou desvantagens vê nestas Unidades no que se refere ao processo de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?</li> <li>• Como vê o futuro de jovens com necessidades educativas especiais?</li> <li>• Que sugestões e recomendações me pode deixar para melhorar a minha investigação e este estudo?</li> </ul>

**Fonte:** elaboração própria.

05-01-2013

Local:

Data:

Eu, Ana Paula Paixão Vieira, Licenciada em Educação Social encontro-me a frequentar Mestrado em Serviço Social, na especialidade de Acompanhamento Social e Inserção, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa.

No âmbito do ensaio que me proponho efetuar para a minha dissertação; **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO – ESTUDO DE CASO DE UMA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO**; venho solicitar a vossa colaboração para realização deste questionário.

Recordo-vos que todos os vossos conhecimentos e vivências são valiosos e podem contribuir para melhorar o acompanhamento e inserção das nossas crianças.

Em todos os questionários será mantido o seu anonimato e confidencialidade. Os dados decorrentes das respostas (não havendo respostas certas nem erradas) apenas se destinam ao âmbito do presente estudo.

Obrigada pela colaboração

Ana Paula Vieira

A 1ª foi a 7 de Janeiro de 2013

Cascais, 14 de Fevereiro de 2013

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade \_\_\_\_\_ Sexo F ☐ M ☐
- 2- Habilitações literárias \_\_\_\_\_
- 3- Profissão \_\_\_\_\_

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

---

---

---

---

---

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

---

---

---

---

---

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

---

---

---

---

---



- 7-** O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

---

---

---

---

---

- 8-** O que é para si uma escola inclusiva?

---

---

---

---

---

- 9-** O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

---

---

---

---

---

- 10-** Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

---

---

---

---

---

Grata pela sua colaboração

## **Entrevista a mães nº 1 (M1)**

### **Entrevista com a mãe do Márcio**

Entrevista com a Ana, mãe do Márcio aluno da Unidade de Ensino Estruturado, que frequenta as aulas todas com a turma do 5º ano e só vai à Unidade para o apoio.

Alcabideche, 10 de Janeiro de 2013

15h – 15h30mn

A entrevista foi realizada no gabinete do aluno, uma sala pequena apenas com estantes, uma mesa e duas cadeiras.

A mãe no final da entrevista mostrou disponibilidade para colaborar em tudo o que fosse necessário.

- A Ana é a mãe do Márcio.
- Do Márcio.
- Que idade é que tem?
- Eu tenho quarenta e um.
- Quais são as suas habilitações literárias?
- 12º ano.
- Qual é a sua profissão?
- Um nome muito pomposo: delegada comercial de farmácia, que é para se dizer que se anda em farmácia.
- Quantos filhos tem?
- Quatro.

- Quatro filhos.
- A caminho do quinto.
- Parabéns.
- Muito obrigado.
- Quais os horários que têm, na rotina: escola, casa, trabalho? Com uma família tão grande as coisas devem ser difíceis.
- São mais complicadas. A nível de trabalho não tenho horário. Portanto... é a vantagem e desvantagem, por um lado, mas vantagem de ser recibo verde. Ou seja acabo por não ter entidade patronal. Porque eu tenho mesmo que construir os meus horários em função das escolas, das terapias, de facto todo o sistema familiar me aguenta isso mesmo. Portanto, horários, não tenho, a nível de trabalho. De, de rotinas de casa, sim. Não tenho horário de chegada mas tenho horário de saída. Quando eles me permitem, quando não se atrasam tipo meia hora, que tem ultimamente, também.
- Na escola eles estão todos na mesma ou estão em escolas diferentes?
- Não, estão todos em escolas diferentes.
- Que idades, é que eles têm?
- Portanto o Márcio tem dez, o Martim tem nove. Porque o Márcio andou na escola onde está o Martim, depois como entretanto transitou para o 5º ano passou para aqui. O Martim, se tudo correr bem para o ano também vem para aqui. O Henrique é que está na [...] transitou... porque pertencia a outro agrupamento. Ele andou num particular, que era nas freiras da praia da poça, que pertence ao agrupamento do [...]. E ele passou, de facto para a [...] e tem permanecido ali.
- Portanto, o Márcio é o mais velho?
- Não o Henrique é mais velho, tem quinze.
- Tem alguma dificuldade no cumprimento dos horários?
- Às vezes tenho. Era o que estava a dizer vou passar a levantá-los às seis da manhã. Eles levantam-se a um quarto para as sete. Para estarem a levantar-se um quarto para as sete, às sete ou às sete e meia, o horário de saída é sempre o mesmo, ainda não percebi bem porquê. Porque entretanto põe-se a brincar, põe-se a ver televisão, eles ligam a televisão, mas pronto, então põe-se na brincadeira uns com os outros até que...
- É a mãe que os leva a todos à escola?
- Sou. Começo pela [...], como eu moro em S. Domingos levo à [...] primeiro.
- Que apoios é que tem da sua família?

- Neste caso tenho o meu pai, que vem buscar os meninos, segunda, terça e quarta. Vai buscá-los à escola o Márcio e o Martim, ficam à mão porque ele vive perto. Os avós paternos... o Henrique é fruto do meu primeiro casamento e os avós paternos moram mesmo ao lado da escola. Portanto ele sai da escola e vai para casa dos avós. Ah... a nível de escola do Márcio e do Martim é o meu pai que os vem buscar de segunda a quarta, quinta e sexta sou eu. Ah... e depois vão para casa da minha mãe, onde estão lá um bocadinho, até eu chegar. E... ajudam-me ao nível do meu mais pequenino, o Guilherme, uma tia, principalmente uma tia e uma prima que eu tenho, que ficam com o Guilherme que é mais pequenino, durante o dia. Portanto ele vai para o Jardim de Infância, que há-de ser agora, este ano.

- Que idade tem o Márcio?

- Dez.

- Dez anos. Quando é que soube o que se passava com o Márcio?

- Tarde de mais. E isto porque o pediatra dele, dizia sempre que ele era calado, que havia crianças que demoravam mais tempo. O Márcio deixou de falar a um ano de idade. Dizia aquelas primeiras palavras: mãe, pai, cão, gato, por aí. Deixou de falar e depois tinha várias estereotípias, nomeadamente o abanar a cabeça, não pedia para comer, não pedia rigorosamente nada, era mudo. Eu achei aquilo tudo muito estranho e aquilo durou até aos três anos de idade. Até que fui à minha médica de família, que conheço já há muitos anos, constatar que efetivamente se passaria ali alguma coisa. Então ela encaminhou-me para o [...] os quais ainda estive sete meses à espera. Dei entrada em [...]. Entretanto também arranjei um médico de fora. Foi o Dr. [...], fui para a consulta em simultâneo. Foi diagnosticado de facto muito perto dos quatro anos.

- Qual é a patologia do Márcio?

- É autismo e hiperatividade.

- O que sentiu quando tomou conhecimento do que se passava com o Márcio?

- Apesar de levar umas noções muito básicas, desabou. Naquele momento desabou tudo. A palavra ideal, é essa mesmo. Desabou naquele dia, passado, sei lá, meia hora de sair do consultório da Dr.<sup>a</sup> [...] ali em [...], porque já era a segunda que me estava a dar exatamente o mesmo diagnóstico, já tinha passado pelo Dr. [...] dias antes. Naquele momento desabou tudo, acho que chorei, chorei, chorei, chorei, chorei, mas acho que chorei tudo o que tinha a chorar naquele dia. Depois pronto, é andar para a frente.

- Qual foi a reação do pai quando soube?

- Esse ainda hoje em dia, se falamos mais a sério ainda chora. Ou seja, assumiu obviamente, encarou mas, eu penso que o problema principal é, de facto, o futuro quando se coloca o futuro destas crianças, jovens e adultos. Eu penso que é mais no futuro. Tanto que o meu marido é muito protetor em relação ao Márcio, apesar de gostar

muito dos filhos todos, obviamente, mas é muito, muito protetor relativamente ao Márcio e desculpabiliza-o de tudo e mais alguma coisa. Eu sou o carrasco de toda a gente. Mas sim, ele ainda se emociona bastante. Em determinados pontos ainda se emociona bastante.

- O que pensa do futuro do Márcio?

- Será o futuro dele! Se é independente, se vai ser autónomo, isso é uma incógnita. Poderá ser autónomo ou não, alguma autonomia terá, porque está a caminhar nesse sentido. Agora se vai ter autonomia total! Isso aí não sei, mas pronto seja o que acontecer, cá estaremos, não é? Esperemos que estejamos durante muitos anos, para os poder acompanhar.

- Como é que contou aos outros irmãos o que se passava com o Márcio, para que eles percebessem?

- Como os irmãos, que é o Martim de nove anos também tem Síndrome de Asperger e portanto também se isolava imenso. Aliás o Martim era uma criança que se nós não falássemos com ela, só ao final de umas horas é que ele vinha ter também connosco. Não... porque brincava muito com os carrinhos dele. Ele houve uma altura que tinha uma paixão por envelopes, das cartas, e ele reunia os envelopes e esses envelopes iam para a escola com ele e tinham que regressar os mesmos envelopes, porque ele contava-os e à noite deitava-se com os envelopes e de manhã levantava-se... Portanto foi assim uma criança também muito metida com ele. E até ele, de facto, depois começar a socializar foi uma dura batalha, também. Portanto explicar ao mais velho foi fácil. Reunimos, sentámos com eles e disse “O mano é especial, tem umas características especiais, temos de ajudar o mano, porque ele não vai entender as coisas como vocês entendem. Temos de explicar, nem que seja cinquenta vezes a mesma coisa e de maneiras diferentes até encontrarmos forma de ele as entender.” Pronto o Henrique como está nos quinze anos, está na idade da parvoíce, onde não tem muita paciência, é um facto. Ah... mas, pronto de certa forma acaba por ajudar os irmãos. O Martim entendeu mais ou menos porque no fundo, ele também estava a passar... não pelo mesmo, mas por algo semelhante, ou... às vezes também não tem muita paciência para o irmão, também é um facto, porque o Martim está muito à frente. Neste momento o Martim está mesmo, muito à frente. Ah... mas pronto, de certa forma acabam por entender que o irmão é um bocadinho diferente.

- Como é que se costuma informar, ou se informou dos direitos que o seu filho tem?

- Foi através dos médicos, dos próprios médicos. Através de uma Assistente Social em [...], na altura era a Dr.<sup>a</sup> [...], agora por acaso é a Dr.<sup>a</sup> [...]. Sempre foram impecáveis, sempre me esclareceram das coisas todas, a... fui à Segurança Social também, a... mais ou menos por aí. Internet, fiz algumas pesquisas. Há coisas no entanto que acabam por não estar esclarecidas, porque acabam por passar e isso soube agora recentemente, pela parte concelhia, que isso não está muito clarificado a nível de intervenção precoce. Por causa do Guilherme é que eu soube, que há direitos que eles têm, não quer dizer que

seja por ser autista, é porque realmente têm Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente os transportes. Houve coisas que fiquei a saber agora, há muito... relativamente muito pouco tempo. São dados adquiridos que nós vamos apanhando ao longo do tempo, com a experiência, exatamente. Vamos juntando, porque a informação não é tão acessível assim, não é tão linear e tão clara. A... aquilo que eu por acaso falei, noutro dia com, com, com a Esmeralda, com a mãe do Bernardo, exatamente, é assim, a partir do momento em que as crianças são referenciadas, que entram referenciadas pela Segurança Social com as patologias que têm, a... devia haver uma informação automática, de facto, dos direitos e dos deveres também sobre aquelas crianças e os pais das crianças, no fundo os cuidadores das crianças, que é aquilo que exatamente que não existe. E depois temos nós que andar a pegar, às vezes quase que nas pontas soltas e, para ver o que é que têm e não têm de direito.

- Que tipo de ajuda é que, então procuraram?

- De ajuda, foi sempre a nível de terapias e de médicos. A nível de escolas, realmente, aquelas que tinham ensino especial, mas isso, para mim não foi muito complicado no sentido, a introduzir o Márcio. Isto muito rapidamente, eu tinha matriculado o Márcio na mesma escola onde estava o Henrique, numa escola particular, aquela na praia [...], das freiras, que pertence à congregação aqui do [...], as [...]. Porque eu andei no [...] quando era jovem, andei no [...]. E tinha lá o Henrique e na altura matriculei o Márcio, mas passado quinze dias é que foi, saiu o diagnóstico do Márcio, foi muito junto, junto, sensivelmente. Ah... e eu, como gosto de clarificar as coisas e gosto de transparência, quando tive o diagnóstico do Márcio eu disse “O Márcio é autista” e expliquei as coisas todas. “Não tem problema, tudo bem”. Passado quinze dias estavam a telefonar-me a dizer que não aceitavam o Márcio. Não aceitavam crianças autistas. Eu na altura convoquei uma reunião com o diretor da escola, com a Irmã [religiosa] e com a Educadora, que na altura disse que sim e depois disse que não e mais outra professora, que estava lá e que tinha outra função. E... e disse-lhes e aí comecei por dizer, que sendo uma escola tão católica, que supostamente tem de apregoar tanta coisa e estavam a falhar em tudo. Só para adiantar, terminaram a reunião a dizer-me que queriam lá o Márcio e eu terminei a reunião a dizer que não queria lá o Márcio, obviamente. Saí dali, conheço outra mãe que tem um filho que não é autista, mas também tem problemas, onde estava num Jardim de Infância. Dirigi-me lá, nesse Jardim de Infância não havia vagas, porque já tinha sido... isto foi uma semana depois das inscrições terem terminado e direcionou-me para outra escola, que foi onde ele andou. Que foi ali perto da [...], no Jardim de Infância, naquele edifício pré-fabricado e estava lá a Dr.<sup>a</sup> [...]. A Dr.<sup>a</sup> [...], realmente, disponibilizou-se e disse que sim, que tinha direito a entrar, porque tinha realmente regalias sobre outras crianças. E foi, no dia seguinte estava-me lá a telefonar, de facto que o Márcio tinha entrado. A seguir ao Márcio, depois entrou o Martim. Passado uns meses entrou o Martim, pois têm dezasseis meses de diferença, entrou o Martim. Portanto a introdução na escola foi por aí. Foi isso que nós procuramos. A partir daí, apanhámos sempre bons profissionais, sem dúvida, cinco estrelas. Onde, realmente souberam encaminhar e fazer tudo. O Márcio evoluiu imenso,

ali naquele Jardim de Infância, mesmo muito. Ele levava fraldas, conseguiram tirar as fraldas, ele não comia com talheres, conseguiram pô-lo a comer com talheres. Arranjaram trinta esquemas para tudo e mais alguma coisa, nomeadamente uma das professoras que estava lá, acabou por disponibilizar também o computador pessoal dela, levou-o para lá para ele trabalhar com ele, no computador. Portanto fui... tivemos de facto a sorte de ao longo destes anos apanharmos, de facto, bons profissionais que ajudaram sempre na autonomia e no desenvolvimento do Márcio. Isso aí...

- Portanto o percurso tem sido feito sempre no Agrupamento, é isso?

- Sempre no Agrupamento.

- A partir dali foi para o 1º ciclo.

- Exato, para o [...] - EB1, onde está o Martim e depois dali para aqui. Na altura fiquei muito chateada por vir para aqui, sou muito honesta. Pela Educação Especial ter passado para aqui, porque toda a escola tem uma referência, que não é boa, não é boa, mas o Márcio tem estado a adaptar, mesmo assim muito bem. Portanto até lá vamos ver.

- Sentiram alguma dificuldade em integrar o Márcio na escola? Mesmo no percurso dentro do Agrupamento sentiram alguma dificuldade?

- Não. Tive de facto, uma dificuldade ali no Jardim de Infância porque, o Márcio esteve lá praticamente três anos, passou uma Educadora do qual não falava comigo. Enquanto as outras duas, de facto falavam, marcavam reuniões e havia qualquer coisa e falavam e comunicavam. Pois, porque isto depois tem que haver uma ligação, não é? Não falava. Até que chegou um janeiro e eu disse-lhe que, pronto lamentava imenso de não falar comigo, porque eu não sabia o que se passava com o Márcio, a não ser de facto pela Auxiliar e pela Professora do Ensino Especial e eu dela não sabia o que se passava com o Márcio. E ela na altura pediu imensa desculpa, porque não sabia que eu tinha essa necessidade de saber o que se passava com o Márcio. Tinha essa necessidade com qualquer filho, mas tinha muito mais com o Márcio tendo as características que tem e a partir dali as coisas correram bem. Ali na, na EB1, também foi mais ou menos a mesma situação com outra Professora, mas depois as coisas também ficaram esclarecidas.

- Como vê a autonomia do seu filho aqui na escola? Acha que ele é autónomo, tem alguma autonomia, não tem.

- Tem. O Márcio surpreendeu-me pela positiva. Porque isto é assim, o sistema é todo diferente, ele tem que carregar o cartão, tem que marcar os almoços, ele tem que carregar o cartão para ir ao bar, não pode levar dinheiro. E uma das vezes, eu disse “Olha Márcio a mãe vai lá...”, porque inicialmente era eu que estava a fazer os carregamentos e depois a Manuela disse “Deixe estar que eu faço com ele”. E houve um dia que eu cheguei e disse “Olha Márcio vamos carregar ali o teu cartão”, porque eu tinha-lhe dado dinheiro a ver realmente o que é que acontecia. “Vamos então ali carregar o teu cartão”. “Não, eu já carreguei o cartão e já marquei os almoços”. “Marcaste os almoços? Sozinho ou com a Manuela?”. “Marquei sozinho” e depois fui

verificar, de facto estavam marcados. Portanto acabou por adquirir alguma autonomia que eu não estava... tão rapidamente, pelo menos, não estava à espera. E houve uma situação muito engraçada com o equipamento de ginástica que estava esgotado e finalmente quando chegou ele mandou o recado. E disse “Olha...”, porque eu tinha guardado o dinheiro do SASE exatamente para o equipamento escolar. “Então pronto, a mãe amanhã vai lá contigo e vamos buscar o equipamento”. “Está bem”. Quando eu chego aqui a papelaria estava fechada e ele vira-se para mim e disse “O que é que tu queres da papelaria?”. “Quero o teu equipamento!”. “Mas eu já o tenho aqui na mochila”. Portanto acaba por me surpreender, positivamente nalguns aspetos, sem dúvida.

- Não só nas dinâmicas da escola como nas atividades que tem?

- Sim, porque entretanto... é. E no sentido que, como os amigos são todos novos, era aquele medo que eu tinha, como é tudo novo, a... vem um ou outro com ele, mas nem se quer era daqueles com quem ele se dava melhor. O que iria acontecer, mas não, criou lá um ou dois amigos onde vão jogar aos berlindes.

- Portanto a relação com os colegas da turma é boa?

- Sim.

- Na verdade ele está inserido na Unidade do Ensino Estruturado e está na turma. Ele vai alguma vez à Unidade ou está sempre na sala?

- Ele está sempre na sala, ele vai à Unidade ao apoio ao estudo. Naquelas horas que tem apoio ao estudo no horário, então sim é a Manuela que está com ele.

- Como é que acha que os colegas veem o seu filho?

- As crianças conseguem ser muito cruéis e nós sabemos que sim. Ah... eu penso que hoje em dia, vai havendo uma abertura, apesar de ainda ser pouca e acho que os colegas às vezes quando veem uma criança, que realmente tem mais dificuldades, eu acho que alguns ajudam-nos. Acho que há uma interajuda. Outros, provavelmente olham para eles de lado e não lhes ligam nenhuma, certamente, mas também existe um bocadinho de tudo.

- Como é que acha que se manifesta exteriormente a melhor ou a pior aceitação dos outros em relação a crianças com o mesmo problema do seu filho?

- Ou não lhes ligam ou por e simplesmente são gozados, que isso também acontece e é quando não servem, se calhar, de saco de boxe ou coisa no género. Isso também acontece.

- O que gostaria de sugerir à escola para melhorar o processo de aprendizagem e integração do seu filho?



- Sugerir à escola. Uma boa pergunta. Sugerir à escola. É assim, eu neste momento, eu muito honestamente, não sei o que sugerir à escola no sentido em que por exemplo, o Márcio está-se a adaptar razoavelmente. Portanto, ou seja as normas que a escola tem, ele está a respeitá-las. Estar a colocá-los de parte! Criar qualquer coisa para eles! Mas não me parece que seja por aí, nós queremos a inclusão, não é a exclusão. Criar alguma dinâmica ou alguma coisa, mas tem que ser para todos. Não é propriamente para o Márcio ou para estes meninos, tem que ser para todos, realmente para todos participarem, a... para conviverem uns com os outros e perceberem talvez, os problemas dos outros, uns dos outros. Não sei o que é que hei-de sugerir à escola, sou honesta.

- Como interpreta o seu contributo e a sua ação junto da escola para o desenvolvimento e sucesso educativo do seu filho?

- Zero, eu junto da escola não faço nada, porque também não há nada para fazer digamos ou pelo menos que eu tenha conhecimento.

- Acha que a escola já está estruturada por si só, através do ensino especial para fazer...

- A haver alguma coisa relativamente à escola seria de facto, sensibilizar as outras crianças, nomeadamente aquelas que têm mais resistência em aceitar, de facto, a diferença. Seria sensibilizar, de alguma forma, essas crianças / jovens, realmente para a diferença. Isso seria a única coisa de facto, a fazer. Fora isso não estou a ver, porque é assim, eles, de facto, estão... eu penso que eles estão de facto integrados. Eu vejo o Márcio como estando integrado. Pode não estar integrado na totalidade da turma, mas é assim, também nós que não temos propriamente patologias, também não damos propriamente... e lembro-me de estudar e não me dava com a turma toda. Obviamente tínhamos sempre os nossos grupos a... e isso, portanto acho que é um mal geral. Mas, se passar será mesmo pela sensibilização, talvez assim, umas aulas de cidadania, sejam muito importantes. Não é que para alguns sirvam para alguma coisa, mas talvez por aí.

- O que é que a escola poderia fazer para motivar outros pais na integração de crianças como iguais em direitos?

- Exato, mas aí a dinâmica tem que partir mesmo, da própria escola a... e pedir, de facto, também no fundo o auxílio dos pais. O que é que nós poderemos fazer? Tem que partir também da escola. Não sou eu como mãe que chego aqui e digo "Olhe, poderíamos fazer isto ou aquilo ou aqueloutro", porque não sei até que ponto essas coisas serão bem-vindas.

- Portanto acha que a escola poderia dar algum contributo nesse sentido, em relação aos outros pais, por exemplo?

- Não aparecem. Os pais não aparecem. Os pais não aparecem. E estamos a falar de uma escola que é complicada. Temos que ter, depois a noção do tipo de escola que é. É uma escola complicada. Ele, o Márcio na outra escola... houve uma situação que ele foi espancado por outro miúdo. A... problemático... e telefonaram-me a dizer que o meu

filho tinha sido espancado na escola, que estava lá a Escola Segura e eu acho que nunca me pus tão depressa numa escola como naquele dia. Quando eu cheguei, de facto o Márcio tinha, tinha queixas e tinha sido um menino que estava lá sentado. E disseram-me “Olhe foi aquele menino” e a minha reação imediata... aquilo que eu tive vontade de fazer foi de espancar o miúdo, obviamente. Mas aguentei-me, porque entretanto apercebi-me que era um miúdo que tinha imensos problemas em casa. Acabei por me sentar, estar a falar com ele e perguntar realmente se não tinha a noção de que o Márcio era uma criança diferente. Ele não tinha a noção, ele não sabia que o Márcio era uma criança diferente. Daí, lá está a parte da sensibilização que eles têm que ter. Eu expliquei-lhe que o Márcio era uma criança diferente e que ele precisava de proteção principalmente de meninos como ele. Ah... posso dizer que a partir daquele dia o João, chamava-se João, pediu desculpa ao Márcio. O Márcio ficou com medo dele, mas pronto, mas pediu desculpa ao Márcio e foi um grande protetor do Márcio. Ah... isto para chegar à conclusão que a mãe daquela criança... o João já estava referenciado, várias vezes por vários colegas, porque acho que é uma criança com problemas em casa, e a mãe daquela criança só apareceu na escola porque ameaçaram cortar-lhe com os subsídios da Segurança Social. E como naquela escola aqui há imensos, portanto não sei até que ponto os pais apareçam na escola. Podem aparecer um ou dois pais, mas não faz o todo que se pretende para mudar as mentalidades das pessoas.

- Como se sente quando participa com o seu filho em qualquer atividade, sítio ou local publico, em sociedade?

- Vou ser nua e crua, estou-me bem pouco lixando para a sociedade. É coisa que não me afeta. O Márcio quando vai a um sítio e passo a dar um exemplo, que é mais fácil de perceber. A... eu não gosto muito de centros comerciais, eu já de mim própria não gosto muito de centros comerciais, mas detesto-os sobretudo, com os miúdos... para já é uma forma de os estar a encafuar lá dentro e acho que cá fora é que há atividades e segundo porque os excita imenso, porque tem muitas coisas, de facto que faz divagar. O Márcio fica muito excitado num centro comercial, mas pronto, devido há época em que estávamos, natalícia, os centros comerciais estarem, realmente muito bonitos, acabei por levá-los aqui ao Shopping para verem o presépio e a árvore de Natal e acabei por levá-los ao [...]. Que o [...] também estava muito giro. E só e pronto e chegou. O Márcio fica muito excitado. O Márcio nestas coisas começa a saltar, começa a esbracejar, começa a abanar a cabeça, portanto vem, vem tudo ao de cima e o tempo todo que estamos, ele a andar vai sempre assim. Ele é incapaz de andar ao meu lado ou ao lado do pai e assim direitinho, certinho, não. É escusado, para aqui para ali, não sei quê. As pessoas param e olham. É para o lado que melhor durmo. Eu não tenho de justificar porque é que ele faz ou deixa de fazer, não, não, nada. E outra vez, por exemplo... esta foi assim... e houve já algumas situações, que pronto, enfim. Mas houve uma, lembro-me perfeitamente, que foi na [...], é provavelmente esta que me deixa de referência. Está um senhor sentado, um senhor forte e o Márcio passou por ele, e depois eles identificam tudo o que veem, não é? “Tu és gordo”. Ele ficou a olhar “Ah, que menino mal educado”. O Márcio, o Márcio olhou para ele “Mas tu és gordo” e o meu marido

“Ah, peço desculpa” e eu disse “Ah, mas...”. Não há desculpas, ele identificou aquilo que viu. Não é gordo é forte. Pronto olhe é a mesma coisa é a maneira de dourar a pilula, não interessa, não é por aí, mas é gordo. Portanto ele identificou. Não tenho de pedir desculpa, não tenho de desculpabilizar. Portanto lá está, a sociedade precisa de ser educada em muita coisa. Em muita, muita coisa. A sociedade não, não aceita ainda muito bem apesar de ser aprovada muita a diferença, mas não aceita muito bem a diferença.

- E depois às vezes não é reconhecida essa diferença, não é?

- Não, não. Um autista, se nós olharmos, por exemplo o Márcio se nós olharmos para ele, criança perfeitamente normal, dita normal. Que eu detesto essa palavra normal, que significa que os outros são todos anormais. Mas ninguém identifica, de facto o problema que o Márcio tem.

- Seria mais fácil se tivesse uma deficiência motora.

- Sim, ou uma trissomia 21, por exemplo, não é? Que é identificada, mas o Márcio não, não se identifica nada. De aspeto, nada.

- Como é que acha que os outros veem a presença do seu filho no mesmo espaço?

- Alguns incomodam-se.

- Pelos comportamentos do Márcio?

- Sim, apesar de ele saber que se vamos a algum lado tem de estar sentado, ele está sentado, não se levanta mas está assim com os braços ou coisa do género [a abanar os braços].

- Depois fazem interpretações ou leituras...

- Sim, que é mal educado.

- Quais os fatores facilitadores desta relação em que os fazem sentir integrados? Há fatores facilitadores?

- Não, não. Serem integrados, no fundo vai tudo a pulso. Vai tudo a pulso e muito do “não quero saber o que pensam ou deixam de pensar”. Portanto, facilitadores... há de facto os meios facilitadores a nível de terapias e essas coisas. Fizeram e evoluíram imenso e etc. Agora no dia a dia, não é por aí. Junto da comunidade, não é por aí.

- Quais as barreiras e dificuldades para integrar o seu filho numa cidadania plena de direitos?

- Era despedir esta sociedade toda. E ficávamos bem. Pronto as barreiras, de facto, é a mentalidade, não há dúvida. É a mentalidade de cada um. Há pessoas, realmente que são extraordinárias e veem que as crianças são diferentes e não, não é por aí. Há outras que não, pronto são diferentes, é normal.

- Mas acredita, que um dia é possível que as pessoas mudem?
- Acredito que um dia, que um dia seja possível, aliás já, já evoluímos imenso. Se estivermos a falar de à vinte ou trinta anos atrás evoluímos imenso, não é? Fechavamos e etc. Não, evoluímos imenso, mas ainda temos um longo caminho para andar. Muito mesmo, mas acredito que sim, que um dia mais tarde que as coisas sejam possíveis, mas ainda vai demorar um bocadinho.
- O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças como cidadãos iguais em direitos?
- Motivar a sociedade! Isso era preciso que ela estivesse predisposta a. A... motivar a sociedade! É assim, aquelas reuniões que nós temos a nível de necessidades educativas especiais acaba de funcionar só a nível de pais, não se adianta muito. A... para a comunidade, divulgação, sensibilização. Eu por exemplo, agora estou-me a recordar do Salvador, para mim de facto, é mesmo salvador, é um herói. Ele com o programa que tem acaba, acabou mesmo por sensibilizar mesmo muito, muito a comunidade, porque até lá, a comunidade também lhe olhava, se for preciso, um bocadinho de lado. E eu acho que ele sensibilizou muito a comunidade. Só se fosse alguma coisa nesse sentido.
- Portanto, no sentido também de indo expondo as situações?
- Exatamente sensibilizá-las, como são, quais as diferenças e como ajudá-los, neste caso e integrá-los. Chamada a inclusão, portanto. Eu penso que passa muito por aí, porque se não for por aí, não estou a ver, porque aquelas pequenas coisas que se fazem, ou se forem folhetos, ou se for não sei o quê. As pessoas acabam por deitar para o lixo, nem olham para aquilo, não. Não, não é... Só se for uma coisa nesse sentido, se não, não estou a ver de outra forma. Como chegar à população em geral!
- Qual a pergunta que eu não fiz e que gostaria que lhe fizesse?
- Nenhuma, acho que me perguntou um bocadinho de tudo. Acho que tocou nos pontos todos, mais ou menos.
- Muito obrigada pela sua colaboração.
- Ora essa, foi um prazer.
- .....
- É importante, também termos em atenção o que estas crianças sentem. Muitas vezes nós não, não nos interrogamos porque, também para eles muitas vezes é difícil, verbalizar aquilo que sentem. E também temos que passar um bocadinho por aí, o que é que eles sentem. E eu vejo pelo Márcio, é muito difícil ele verbalizar. Agora já vai sendo mais fácil, mas ele é tão puxado e eu sou tão chata, tão chata enquanto ele não me disser as coisas, que eu não o largo mesmo. Ah... mas muitas vezes, perceber o que é que eles sentem. O Márcio quando está mais stressado, é quando vêm aquelas estereotipias todas ao mesmo tempo, ao ponto de arrancar sobrancelhas, pestanas e os

pelos dos braços. É catastrófico. E o abanar a cabeça. Eu cheguei a ir ao... Ele teve uma fase, que tive que ir com ele mesmo ao Hospital [...] porque, o Dr. [...] estava de férias, a minha médica de família estava de férias, estava toda a gente de férias. E fui parar ao Hospital [...] com ele e depois tive que ir lá. E estive lá até às três da manhã, não me resolveram o assunto e depois tive que ir lá de manhã para falar mesmo com o... neuropsiquiatra, que também é dele, só que eu costumo ir ao particular mas ele também dá lá consultas. Ah... para lhe resolver o assunto. Conforme aquilo lhe chegou, também desapareceu. Eu saí do hospital, passado uma hora, ele já não tinha estereotipias nenhuma, nenhuma. E a tentar perceber às vezes, o que é que lhes provoca aquela ansiedade, aquele stresse todo, o que não é fácil. Às vezes sabemos que tem a ver com a escola, mas saber, exatamente se aconteceu alguma coisa para lá do normal na escola, é muito difícil.

- E perceber o que é que foi que desencadeou todo esse processo.

- Exatamente. Há alturas que consigo perceber o que é que desencadeou, mas há outras alturas, que sou honesta, não consigo perceber, não consigo lá chegar, porque ele fecha-se de tal maneira. E depois como o Márcio diz muitas coisas fora do contexto, acabo por não perceber muito bem o que é que aconteceu para despoletar aquilo, aquelas reações todas. Isso às vezes é uma coisa importante, nós tentarmos perceber com ele o que é que se está a passar. Daí o Márcio aqui, também ter a parte de psicologia, que acaba por me ajudar imenso. Ah... às vezes acaba por se arranjar estratégias entre nós, também engraçadas. Eu lembro-me que o ano passado, o Márcio entrou numa fase de medo. E o meu corredor aquilo tem sensores, portanto basicamente quando ele se aproxima os sensores acendem, portanto o corredor está, está basicamente, está sempre iluminado. Ele apanhou medo tão grande, que ele nem sequer conseguia atravessar o corredor, nem sequer chegar à parte onde está o sensor. Ele não saía da cozinha. Tínhamos que ir com ele à casa de banho, tínhamos que ir com ele fazer tudo e mais alguma coisa. E uma vez estava numa farmácia e estava a ver assim um livro, que dizia “O pequeno escuro”. Então estava entretida, enquanto esperava a minha vez, estava entretida e pus-me a ler o livro. Achei giríssimo. Olha isto é uma boa estratégia para o Márcio. Agarrei, comprei o livro e levei-o para a escola. Foi o ano passado. E o psicólogo, o Paulo, esteve a trabalhar com ele, então com o livro. E eu em casa o que é que eu lhe fiz? Porque a mãe daquele menino que era o Pedro, como o Pedro também tinha muito medo do escuro, o que é que ela lhe fez? Recortou-lhe numa cartolina preta, recortou um bonequinho escuro e pintou lá umas coisinhas brancas e aquele bonequinho andava sempre com ele durante o dia. Porque era o tal “pequeno escuro” que durante a noite é quando saía para brincar, mas durante o dia precisava de repousar, que é quando dormia. Então arranjei-lhe aqueles esquemas todos. Eu sei que lhe arranjei um “pequeno escuro” assim grande e depois um mais pequenininho para andar com ele. E com aquilo eu consegui que ele atravessasse o corredor, que já fosse ao quarto. Ele tinha o cuidado, depois de deitar o “pequeno escuro” e aquelas coisas todas. De manhã, portanto o pequeno escuro ficava com ele a dormir à noite e de manhã ele agarrava e metia-o dentro de uma gaveta, porque o “pequeno escuro” não podia ver claridade. E com estes pequenos esquemas

acabamos por vencer alguns medos. Portanto a parte psicológica deles é fundamental e ter sempre ali um acompanhamento de psicologia. Eu acho que para eles é muito, muito bom.

- E estar atento às pequenas coisas, não é?

- Sim. É porque as pequenas coisas se não forem logo intervencionadas tornam-se umas grandes coisas, serem umas coisas recambolescas. Mas acho que sim. Mas não a empato mais, porque eu sou tagarela mesmo. Não me calo mais.

- Mais uma vez obrigada.

Legenda:

EB1 – Escola Básica de 1º ciclo

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

**Entrevista a mães nº 2 (M2)****Entrevista com a mãe do Rodrigo**

Entrevista com a Ivete, mãe do Rodrigo aluno da Unidade de Ensino Estruturado, que frequenta as aulas todas com a turma do 5º ano e só vai à Unidade para o apoio.

Alcabideche, 10 de Janeiro de 2013

16h45mn – 17h15mn

A entrevista realizou-se na sala do ensino especial, que se encontra localizada em frente à Unidade. É uma sala sobre o comprido, com estantes e livros, duas mesas com computadores e uma sobre o comprido, centrada e com cadeiras em volta. Ficámos frente a frente.

- A Ivete é a mãe do Rodrigo.
- Exatamente, a mãe do Rodrigo.
- Que idade é que tem?
- Quarenta.
- Quais são as suas habilitações literárias?
- Tenho o 9º ano
- Qual é a sua profissão?
- Eu trabalho numa escola, sou vigilante.
- Aqui perto?
- É aqui no Hh, também é católico.
- Quantos filhos é que tem?
- Três
- Portanto, o Rodrigo é...

- É o do meio
- É o do meio, que idade é que eles têm?
- O mais velho tem catorze, depois tenho o Rodrigo com dez e tenho um bebé com um ano.
- Muito bem, tem ali um...
- Foi um kinder surpresa. Foi assim!
- Quais os horários que tem na sua rotina: na escola, em casa, no trabalho?
- Horários como? O horário de entrada do trabalho?
- Sim. Como é que se consegue organizar nas suas rotinas?
- O mais velho está no [...], ah...eu trabalho lá, portanto venho, em princípio trago o, o Rodrigo, e depois vou trabalhar, levo o bebé ponho-o na ama e depois vou trabalhar e entro às nove e depois saio às seis. Depois o horário de vir buscar o Rodrigo vai passar a ser o pai. Vai passar a ser o pai a vir buscar o Rodrigo.
- Porquê? O Rodrigo sai...
- Pois não tem horário...
- Fixo não é?
- Exatamente
- Portanto, não tem como vir buscar o Rodrigo não é?
- Exatamente
- Portanto depende da ajuda do pai?
- Exato, do pai, do avô, ainda está assim um bocado incógnito. Como eu estou de baixa tem sido, por enquanto tem sido fácil, tenho sido eu, mas quando começar a trabalhar vai ser mais complicado.
- Quais são as dificuldades em cumprir esses horários?
- [risos] Muitas
- Claro, com três filhos
- Muitas, muitas mesmo, muito complicado. Levanto-me logo às seis e meia, sete horas já tou de pé a tratar do pequerrucho, e dos outros.
- Mas consegue cumprir?
- Que remédio tem que ser.
- Como é que soube o que é que o Rodrigo tinha? O que é que o Rodrigo tem?
- O Rodrigo tem autismo. Ah...o Rodrigo...ele, ele...eu lembro-me que ele tinha sete meses e ficou internado com bronquiolite e... e ele ficou internado. E ele nem sequer se



sentava ainda com sete meses, e... e lá no hospital falaram-me que se não havia qualquer coisa de estranho. E eu já tinha falado com a minha média, a médica dele, a pediatra dele e a pediatra falou “Ah não, não é nada, é normal há crianças que se atrasam mais, ah... você é uma mãe galinha porque já como com o mais velho teve problemas a nível de ossos, na cabeça, agora já tá a pôr também problemas neste.” e pronto, e arrastou-se um bocadinho. Ao ano o, o Rodrigo não se sentava, não dizia nada, era um bebé, autêntico, completamente e nós optámos, eu e o meu marido, ir para outro, outra médica particular. E então foi logo enviado para o [...], fez lá... começou logo com fisioterapias, essas coisas todas. E foi assim.

- O que sentiu quando tomou conhecimento do que se passava com o Rodrigo?

- É assim, eu sempre achei que, que havia qualquer coisa que não era normal no Rodrigo, mas depois foi, foi muito complicado. Foi frustração, comecei a pensar que tinha sido eu que teria feito alguma coisa de errado. Na altura foi muito complicado e depois eu só pensava como é que eu vou conseguir fazer o melhor pra ele e dar o melhor a ele. Porque depois não era só eu, era, era as outras pessoas, o compreenderem e, e, e ainda hoje é... porque é muito complicado as outras pessoas... olhe, os miúdos são cruéis, dizem disparates que, que os magoam, porque eles sabem que, que são especiais, entre aspas, não é? E foi muito complicado e depois foi... como é que vai ser, se um dia eu faltar como é que vai ser com, com o Rodrigo. Quem é que o vai ajudar. E depois houve ali muitas crises. Eh... tive uma altura, que eu e o meu marido, tivemos ali uma fase critica porque ele não aceitava a doença do Rodrigo e, e era eu sozinha a lutar pr’o, pr’o Rodrigo ir p’a frente. Até ele depois compreender que, realmente o Rodrigo precisava de nós, precisava de ajuda, porque ele achava que a educação que deu ao mais velho que teria que ser igual ao mais novo e não era. Não era isso que acontecia, não é? Pronto, e depois... foi, foi muita coisa. Foi muito complicado e ainda hoje é complicado, mas pronto já aceitámos os dois, já, já é diferente. Já estamos lado a lado, nesse aspeto.

- Um passo de cada vez também, não é?

- Foi, foi, foi e foi muito complicado. Mesmo a nível de, de família... os amigos, as perguntas dos amigos e depois há aquelas perguntas que a gente nem sequer tem resposta. Que... [silêncio] em que ainda hoje, acabamos por não ter resposta a muita coisa porque... e depois há o lado positivo, há o lado que ele surpreende, não é? Tem as coisas muito boas que... quando menos esperamos, tá a acontecer uma coisa boa e...e pronto e no início também foi bom dar valor aquelas pequenas coisas que, os outros pais para eles era banal e pra nós é... uma festa, ele conseguiu fazer isto, ele já disse isto, ele já olhou pra mim, ele já... completamente... pronto e foi assim.

- Tem noção do que é que o seu marido sentiu nessa altura?

- Eu acho que foi tristeza. Eu acho que ele ficou muito triste eh... enquanto eu fiquei triste e, e tentei ir pra cima, ele tava, eu acho que ele se tava a afundar um bocado na situação, porque tava naquele “não quero acreditar que isto aconteceu” e depois era os porquês e foi muito... e foi... Eu acho que para ele foi muito mais complicado e depois é porque, ele também não fala como... como a mãe fala, não é? A mãe vai desabafando com uma médica, com outra médica, ele não. Ele tava ali naquele mundo e por mais que eu lhe explicasse certas coisas pra ele era... não queria aceitar. Não aceitava. Não aceitava mesmo. E pronto.

- E com o irmão mais velho? Como é que contaram? O que é que ele sentiu?
- O irmão mais velho... também foi complicado porque ele de início achava estranho o irmão ter aquelas atitudes, mas quando se começou aperceber que havia ali qualquer coisa, ele também não aceitou. “Mas porque é que o meu irmão faz isto?”. E, e, e por mais que a gente explique, pra ele ainda hoje é um bocado complicado e depois há outras coisas que o Rodrigo é melhor do que ele, que ele... “Mas como é que ele consegue e eu não consigo?” e fica... tipo... fica danado, entre aspas... porque ele consegue fazer coisas que ele não consegue mas ao mesmo tempo é tão, tão infantil. Há coisas que o mais velho não consegue brincar com o irmão, nessas coisas, porque depois também tem... o Rodrigo gosta de um tipo de coisas e o irmão gosta de outras. Mas o irmão mais velho é o ídolo do, do, do Rodrigo. O Rodrigo só vê o irmão e ao contrário já é um bocadinho diferente.
- Portanto, no fundo eles acabam, também por se dar bem!
- Sim, sim, sim. Agora sim, dão.
- Como se informaram dos direitos do seu filho?
- Como é que nos informamos, olhe, fomos nos informando pela internet, pesquisei o máximo que podia, comprei livros, através daqui do hospital do [...], depois mais tarde surgiu a Sílvia do Ensino Especial...
- Professora?
- Exatamente, ainda o Rodrigo tava na creche e depois mais tarde veio a Manuela, que tem sido fundamental nisto. Tem-nos ajudado imenso.
- Portanto o Rodrigo esteve no infantário?
- Teve no infantário.
- Num infantário particular?
- Exatamente.
- Depois fez o 1º ciclo...
- Depois fez o 1º ciclo aqui, nesta escola com o ensino já com a Manuela.
- Que pertence ao mesmo Agrupamento?
- Exatamente, exatamente.
- Depois fez a transferência para aqui?
- Exato, exato.
- Que tipo de ajuda procuraram?
- Foi mais a nível médico, de resto... não tivemos assim... porque depois as coisas também foram surgindo. A nível de escola, tivemos sempre o apoio... apareceu este ensino que foi fundamental. De resto não tivemos, assim mais ajudas nenhuma.
- O Rodrigo é acompanhado onde?

- A nível médico?
- Sim.
- Em [hospital].
- Tem outro tipo de acompanhamento?
- Ele tinha, mas deixou de ter. Tinha pedopsiquiatria, mas eu retirei. Mas em princípio vai voltar, espero para outro sítio que eu não gostei muito daquela médica.
- Porque decidiu escolher aquela escola de 1º ciclo?
- Isto foi através daqui do hospital do [...]. A Assistente Social... portanto tava previsto abrir este apoio para as crianças e ainda não se sabia bem qual era a escola. E foi-me falado, porque eu tinha a hipótese de o pôr ao pé de mim, no [...]. Só que ele aí não ia ter ajudas de ninguém, não é? Ia ser uma criança como as outras e acabava por ser... por ficar para trás. E quando me falaram nisto, que disse logo que sim, que seria ótimo. Que ia ser uma experiencia, mas que sim, que seria... realmente foi, foi...
- Já tinha uma ideia do que era uma Unidade de Ensino Estruturado?
- Hum... foi-me explicado. Eu li que no norte havia, mas por acaso já havia aqui na Torre também e... pronto. Mas pormenores, aquelas coisas todas, não sabia.
- Sentiram algumas dificuldades para inscreverem o seu filho na escola?
- Nenhumas. A nível de creche é que foi muito complicado. Assim que eu dizia que era uma criança com défice de atenção, com, com problemas, fechavam-me logo as portas. Era, era automático, diziam-me logo “Ah pronto, agora de momento não temos vagas, mas assim que tivermos nós comunicamos, porque vai ficar primeiro na lista.”. Mas, era tudo mentira evidente, não é? Que a gente sabia e sentíamos frustrados com isso, não é? Porque ele tinha ficado com a minha mãe, só que entretanto a minha mãe tinha ficado muito doente, não podia ficar com ele. E tinha que arranjar uma creche o mais rápido possível e as portas fechavam-se, completamente. Acho que ninguém tem a noção do que é tudo a fechar... porque na teoria estas crianças têm direitos e que são as primeiras, mas é tudo mentira, porque na realidade não é nada disso que acontece. “Uma criança com problemas aqui, não. Nem pensar”. E pronto, depois tive que... consegui através de uma amiga pô-lo em particular, numa escolinha. Que por acaso tive a sorte de ser mais ou menos boa e que conseguiram arranjar as devidas ajudas p’o Rodrigo. Depois de resto, a nível escolar já as portas se iam abrindo.
- Só a partir do 1º ciclo é que sentiu facilidades na integração?
- Exatamente.
- Como vê e sente a autonomia do seu filho aqui na escola? Acha que ele é autónomo?
- Eu acho que sim. Ele, ele ainda precisa de ajudas pra certas coisas, mas acho que ele... eu estava à espera de pior. Eu estava mesmo com, com muito receio que ele não conseguisse integrar-se, ir à casa de banho principalmente. Tinha medo que ele não conseguisse ir, porque isto é muito grande, não é? Mas não, eu acho que...
- Ele vai sozinho à casa de banho?

- Vai, vai, vai à casa de banho sozinho, consegue ir ao bar sozinho, a única coisa que ele tem mais dificuldade é fazer a marcação dos almoços, também se esquece. Isso normalmente é a Manuela que o ajuda. De resto, mais ou menos tem-se safado.

- Como é que vê a relação do seu filho e dos outros colegas?

- É assim, eu não tou cá pra ver.

- Mas tem alguma ideia de como é?

- Eu acho que é positiva. Eu tive cá na festa, que supostamente iria ser uma festa e, e apercebia-me que, que sim. Ele torna-se um bocado chato p'os outros. Que os outros têm que fazer aquilo que ele quer e gostar daquilo que ele gosta, ele ao mesmo tempo torna-se chato. Mas independentemente disso, eu acho que ele, ele é aceite pelos, pelos colegas. Dá-me ideia que sim, as meninas então têm um carinho especial por ele, que eu já me apercebi. (risos) E depois ele teve a facilidade, como vinham colegas dele da outra escola, ficaram na mesma turma, pra mim foi, foi mesmo excelente, não é?

- Com as Professoras e com as Auxiliares, como acha que é a relação dele?

- Eu acho que é boa, eu acho que sim.

- Sente que é um ambiente...

- Sim, sim, sim e, e em relação às Auxiliares eu sei que todas elas o conhecem, portanto se o conhecem, pode ser bom ou mau, mas pelo menos sei que sabem quem é o Rodrigo, ele existe isso pra mim é muito importante.

- Sente que ele fica protegido?

- Exato, exato.

- Como é que acha que os outros colegas veem o seu filho?

- Pronto, principalmente diferente, não é? Veem logo que é diferente e depois... é um bocado complicado essa pergunta. Porque os que já vieram com ele, sabem o problema dele e, e pronto dão um desconto, estre aspas. Agora estes novos, não sei se não será complicado, se não o acham chato, se não... porque ele é, acaba por ser chato, nesse aspeto.

- Ele não transmite nada em casa em relação a isso?

- Não. Porque ele normalmente anda sempre com a Diana e como andam sempre os dois, ele fala é da Diana ou do Márcio ou do Justino, que era um menino que veio da outra escola. Portanto, os novos não fala. Falou-me agora, que apareceu uma menina nova e que ela é linda, que é uma brasa e está todo derretido pela menina, mas pronto. De resto, não tenho assim...

- Como se manifesta exteriormente a melhor ou pior aceitação dos outros em relação às crianças com Necessidades Educativas Especiais?

- Hum... explique-me lá isso.

- Acha que, é feita de uma forma positiva ou negativa a aceitação por parte dos colegas em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- Tem as duas vertentes. Tem os que, que são crianças que até têm um nível de educação e até são queridos e depois tem os outros, que são um terror e que passam a vida a gozar e bater, se for preciso.

- Não entendem a diferença?

- Não, não entendem, não entendem.

- O que gostaria de sugerir à escola para melhorar o processo de aprendizagem e integração do seu filho?

[silêncio]

- Boa pergunta. Sinceramente não sei.

- Acha que está tudo bem ou haveria alguma coisa para melhorar?

- Tudo bem, tudo bem, não. A gente sabe que... mas isso tanto faz ser aqui como noutra escola qualquer, há sempre o bom e o mau. Não vejo assim nada de... especial.

- Como interpreta o seu contributo junto da escola para o desenvolvimento e sucesso do seu filho?

- Olhe, por exemplo neste caso. Tento ir sempre que haja uma reunião, uma formação, tento, tento sempre.

- A escola faz formações?

- Eh... não, acho que não. Acho que falaram, há pouco tempo falaram, mas eu nessa por acaso não pude vir, pena minha. Mas assim, nada de coiso... mas tento participar ao máximo possível.

- O que é que a escola poderia fazer para motivar todos os outros pais para a integração de crianças como iguais em direitos?

- Isso é um bocado complicado, porque eu falava... talvez... em tipo, ao máximo... falar aos outros pais destas crianças, porque por incrível que pareça, há pouca informação destas crianças. Aliás, eu acho que nem existe, porque quando falo em autismo “Ai ouvidos!” “Não, não é ouvidos é autismo”, porque as pessoas associam a ouvidos. Não têm... aliás nem eu tinha, na altura, qualquer tipo de informação disto e se calhar se fosse falado... é complicado os pais virem cá porque trabalham, se calhar, tipo, passar informação escrita para os pais. Falar destas crianças e como devem falar aos filhos acerca destas crianças. Eu acho que era importante.

- Tem noção se os outros pais sabem que na turma existem crianças com Perturbações do Espectro do Autismo?

- Há pais que, quando, quando eu vim à reunião, primeira reunião, que se não sabiam ficaram a saber, mas eram muito poucos os pais que estavam presentes e acho que... eu acho que não. Acho que, que há muitos pais que nem se quer sabem que tem crianças... porque os filhos, se calhar dizem “o atrasado mental” não sabem explicar, porque também não... e depois também é complicado porque estas crianças são praticamente todas dum bairro, um não dois, dois bairros e os pais não, não têm... não têm tempo. Não querem saber.

- São pouco interessados?
  - Exato, exato. Muitos deles. Também compreendo, em certa parte. E pronto.
  - O que sente quando participa com o seu filho na sociedade? Quando sai, quando vai a algum lado...
  - Depende, depende dos dias dele. Há dias que, que eu fico desesperada, porque... o comportamento dele é completamente fora do, do normal e deixa-me cansada mesmo, também e... há outros dias, que ele tá tão bem que, que só por ele tar bem tou super feliz por isso. Mas anda sempre comigo, portanto... bom ou mau tá sempre comigo.
  - Como é que acha que os outros veem o seu filho?
  - Eu acho que o acham engraçado porque normalmente faz comentários tão, tão engraçados pras outras pessoas e acham-no engraçado naquilo que ele diz. Porque, porque ele só pensa em comer e eu tou sempre em cima dele, que ele tem que emagrecer e então e ele diz... em vez de pedir “Quero um bolo”, ele não pede. Ele começa “Pois tá bem, já sei, não posso comer aquele bolo, estou muito gordo, tenho de fazer dieta.”. Isto é uma lengalenga e as pessoas ouvem, porque ele não fala baixo e então as pessoas começam logo a rir com as coisas dele. É evidente, que pronto, a mãe não fica lá muito contente, mas... tenho que ouvir.
  - Quais os fatores facilitadores desta relação em que o fazem sentir integrados? O que é que acha que facilita para o seu filho se sentir integrado na sociedade?
  - Na sociedade em geral ou aqui na escola?
  - Na sociedade.
  - Eu, eu acho... é acho que é mesmo a boa disposição dele.
  - Que faz a aceitação?
  - Sim, sim, ele é de uma certa forma engraçado.
  - Quais são as barreiras e dificuldades para integrar o seu filho numa cidadania plena?
- [silêncio]
- As pessoas... A informação que tem, que não existe, é, é... e como não existe informação em relação a estas crianças, a estas pessoas, porque também há pessoas assim, mais velhas a... é difícil aceitar, é difícil e as pessoas nem...
  - Aceitar, o quê? Os comportamentos?
  - Exato. Sim, tudo, tudo no geral, tudo no geral. Acho que as pessoas hoje em dia preferem virar as costas do que, do que aceitar, ir para a frente, lutar, pronto e... acreditar nestas pessoas, porque elas têm capacidades extremas, mas como são chatos, não param quietos, porque mil e uma coisas... nem vale a pena fecham-se as portas.
  - O que é que acha que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças como cidadãos iguais em direitos?

[silêncio]

- Sinceramente é uma pergunta complicada. Não há informação, não há. Agora já se fala um pouco nisso na televisão, mas é muito... no geral acho que era importante ser mais falado. Mostrar este tipo de crianças, mostrar ao mundo que existe e que eles têm valor. Só que, em vez de ir por um caminho mais fácil, vão sempre pelo caminho mais complicado mas chegam lá e conseguem. Eu acho que é mais... a divulgação. Eu penso que seja falar destas crianças. Mostrar ao mundo que existem e que já não são tão poucas como isso e que é o nosso futuro, entre aspas.

- Como é que vê o futuro do seu filho?

- Tenho tanto medo. Sinceramente tenho muito medo e acho que se não for o apoio que nós lhes damos, o amor e os irmãos mais tarde, acho que vai ser muito complicado. Vai, vai.

- Mas de alguma forma já pensou, após a escolaridade o que é que podia pensar para o Rodrigo?

- O Rodrigo adora computadores, portanto talvez uma área a seguir e sei que ele é bom nisso. Só que eles são uma incógnita.

- Ainda é muito cedo, também.

- E também é cedo, não é? Mas, mas acho que ele desde pequenininho, pequenininho, pequenininho, que é o computador, ele, ele desenrasca-se muito bem. Aliás pensava-se que ele sabia ler e escrever e não era o que acontecia, ele sabia era onde é que havia de carregar para, para mexer no computador. Acho que sim, acho que é a parte que ele vai ter mais interesse e que vai conseguir vai ser mesmo a parte do computador. Mas se lhe vai perguntar o que é que ele quer ser quando for grande, eu vou-lhe dizer, ele quer ser o dono do Toys'R'Us.

[risos]

- Já tem objetivos

- Tem que ser o dono não pode ser o empregado, tem que ser o dono.

- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que lhe tivesse feito?

[silêncio]

- Sinceramente... acho que as mais importantes são essas, mesmo. [silêncio] Se me perguntasse como é que eu me sinto ter um filho assim diferente, eu ia responder de duas maneiras. Temos o lado de felicidade, porque é uma criança espetacular, maravilhosa e não há igual e por outro sinto-me triste por não... a nossa sociedade não aceitar e não compreender estas crianças. Acho que é a única que eu estou a ver, de momento.

- Muito obrigada pela sua colaboração. Desejo boa sorte ao Rodrigo e ao futuro dele. Obrigada.

- De nada.

.....

- A pergunta era, se acha que o meu filho havia de tar juntamente com estas crianças ditas normais ou numa escola só vocacionada a crianças com autismo. Eu não... eu concordo que ele seja aqui integrado porque ele aprende mais, há um desenvolvimento superior porque tem as duas vertentes. Tem a vertente da ajuda da... do ensino especial e depois tem as outras crianças, ditas normais. No outro lado não seria assim, seria só vocacionado, só para um ponto, portanto acho que... eu prefiro assim.
- O Rodrigo está na Unidade e o resto das disciplinas frequenta-as onde?
- Está na sala com as crianças.
- Em todas as disciplinas?
- Exato e depois de vez em quando, sai vem aqui ao Ensino Estruturado.
- Para ter apoio.
- Exatamente, exatamente. É evidente que isto para ele é uma forma de aprendizagem porque o... se fosse lá, estaria superprotegido e aqui tem barreiras, tem outras crianças que são mazinhas e ele tem que contornar isso, porque é a vida e a vida não é só coisas boas, não é? Portanto, tem que...
- Obrigada.



**Entrevista a mães nº 3 (M3)****Entrevista mãe da Diana**

Entrevista com a Joana, mãe da Diana, aluna da Unidade de Ensino Estruturado, que frequenta as aulas todas com a turma do 5º ano e só vai à Unidade para o apoio. A Joana não é professora na mesma escola que a filha frequenta.

Alcabideche, 14 de Janeiro de 2013

17h30mn – 18h02mn

A entrevista realizou-se na sala do ensino especial, que se encontra localizada em frente à Unidade. É uma sala sobre o comprido, com estantes e livros, duas mesas com computadores e uma sobre o comprido centrada e com cadeiras em volta. Ficámos frente a frente.

A mãe mostrou alguma emotividade quando fala da filha. Disponível mas mostrando pouco à vontade.

- É a Joana, a mãe da Diana. Que idade tem?
- Quarenta e dois.
- Quais são as suas habilitações literárias?
- Tenho licenciatura.
- Qual é a sua profissão?
- Professora.
- Quantos filhos tem?
- Dois. Um mais velho e a Diana é mais nova.
- Que idade tem a Diana?

- A Diana tem onze e o Pedro tem quinze.
- Quais são os horários e as rotinas que tem em casa, emprego e escola da Diana?
- Levantar de manhã e vir pô-la à escola. Ir para o meu emprego, estar lá o dia todo. Sair ao último tempo e vir a correr, vir buscá-la e entretanto ela espera por mim quase quarenta minutos. Porque eu não quero que ela vá sozinha para casa. Só por isso. Não lhe quero dar a chave de casa. Tem de ser.
- Quais são as dificuldades em cumprir todos estes horários?
- Eh, dificuldades... é sempre a olhar para o relógio e não tenho tempo... não tenho tempo para mim, é o que eu noto. Isto está tudo ocupado pelo emprego e... com ela. O meu tempo fica um pouco para trás. Nem tenho tempo para fazer compras. Está-me a faltar iogurtes em casa e não tenho tempo para comprar.
- Quais são os apoios que tem da família?
- Ah, da família tenho todo o apoio, é pedir e qualquer dos avós ajudam imediatamente. Não, não peço mais, porque pronto, durante a semana tenho o marido e... não preciso. Mas ao fim de semana, se eu precisar, eles estão disponíveis, lá nisso. E também tenho uns tios que também ajudam. A família não há problema, apoia, se eu precisar que a venham buscar ou isso... felizmente.
- Qual é o lugar da Diana na família?
- O lugar da Diana na família é em termos de... hierarquia, o que me quer dizer?
- Como entender.
- São todos amigos da Diana. A Diana é primeiro. Os filhos são primeiro. Os filhos são primeiro e depois nós ficamos para trás, obviamente. Entre ela e o irmão são, são os dois, é uma preocupação minha. O irmão já é muito sacrificado ou já foi muito sacrificado, até eu descobrir os problemas da Diana. Portanto tenho uma preocupação muito grande em... em... em não o sobrecarregar e tentar que a Diana esteja no lugar dela, pronto. Tem estes problemas mas, tem que ter o lugar um, um. Não há um e dois, pronto é a minha preocupação.
- Quando soube do problema da Diana?
- Quando ela tinha seis anos. Muito tarde já.
- O que é que lhe foi diagnosticado?
- Foi-lhe diagnosticado a... Asperger mas atípico. Sintomas atípicos de Asperger. Eu nem sei bem se será bem Asperger ou é outra coisa qualquer que ainda ninguém sabe bem o que é, mas pronto. Não interessa, é aquilo que dizem, que é Asperger atípico.
- O que sentiu quando soube?

- Eh... Por mais incrível que pareça, senti-me descansada, porque eu estava até aos seis anos, ou melhor a Diana começou a ter um comportamento diferente com um ano e meio. Até eu descobrir que tinha este problema demoraram alguns anos e até lá foi uma angústia. Porque é que ela se comportava da forma que comportava, eh... seria má educação? O que é que se passa? É feitiço? Pronto, uma angústia muito grande e andámos em médicos e ninguém dizia nada. Quando descobrem, eu fico descansada porque já sei. Pronto e agora já posso justificar, porque é que ela se comporta da forma como comporta, não é? E eu também sei como é que posso falar com ela. Porque falava com ela e não percebia nada! Portanto, era uma angústia muito grande. Portanto senti-me aliviada e descansada. Mas ao mesmo tempo uma dor muito grande, obviamente. Uma dor profunda que, acho eu que está a passar só agora. Ora ela tem agora onze anos, só agora é que essa dor já não magoa, pronto. Porque até agora magoava muito, mesmo muito, assim mesmo muito.

- O que é que o pai sentiu?

- Ah, o pai é fechado. Provavelmente o mesmo que eu mas, não, não se manifesta. Não, não falámos, é engraçado não falámos.

- Como é que contou ao seu filho e o que é que ele sentiu?

- Eu não precisei de contar ao Pedro. Porque o Pedro acompanhou todo este processo a, a... até aos seis anos da Diana e tudo isto. Portanto eu não, eu não... por isso é que eu agora tento, não o prejudicar. Porque eu acho que ele aí, foi prejudicado porque eu só a via a ela. Que a Diana ocupava-me cem por cento do tempo, cento e vinte, duzentos, e ele ficou para trás, tenho absoluta consciência disso, não tenho... Não sinto remorsos porque eu não sabia. Portanto, não precisei de lhe dizer nada. Um dia, sim, um dia... disse-lhe o nome do problema da Diana. Falei com ele, expliquei-lhe tudo e... mas ele já, já sabia. Pois foi percebendo tudo porque eu não estava aqui em [...], eu estava a trabalhar no Algarve. A Diana andava comigo nestas viagens, portava-se muito mal nestas viagens, portava-se muito mal, portanto ele acompanhou tudo, não precisei de entrar em grandes pormenores. Mas um dia, sim... à dois anos, talvez, ou três, sentámo-nos e eu falei-lhe da mana, da ajuda que eu precisava que ele desse à mana, da ajuda que... de certa forma também lhe pedi desculpa por não ter estado tão presente, a... como devia, a... mas ele é um miúdo impecável. Aparentemente a... desculpou-me.

- Com é que é a relação deles os dois?

- Muito bem. Adoram-se, adoram-se, ou melhor ele adora-a, ela é mais... ela tem reações... Também digo ao meu filho “Se a tua irmã fosse minha irmã e tivesse estas reações, eu dava cabo dela”. Ele é muito pacífico. Ela é que é terrível para ele mas ele é um pacífico.

- E em relação ao resto da família? A família mais alargada?

- A família alargada foi-se apercebendo, porque isto foi... toda gente percebia. Porque é impossível não perceber que uma criança com dois, três anos que junta três anos normal

com a hiperatividade da Diana e com... o ainda não falar. Pronto com... a loucura toda que foi, até se perceber o que a Diana tinha, que toda a gente percebia, que toda a gente...

- Não foi portanto preciso verbalizar as coisas?

- Não, não, não, ninguém, nunca. Eu nunca juntei a família a dizer “ A Diana tem Asperger”. Eu acho que até nem... sim sabem que é, que é um problema de autismo. Mas nunca... Não, não, nem se fala, nem se fala. A Diana é muito bem aceite pela família, a prima adora-a, ela adora a prima. A prima percebe claramente que a Diana é diferente das outras meninas. Adoram-se e eu gosto muito da minha sobrinha, porque ela aceita muito bem a minha filha.

- É mais nova ou mais velha?

- É mais nova, tem dez anos e adoram-se. Ninguém verbalizou, nem ninguém verbaliza. Como isso magoava imenso, eu... não se fala mas, toda a gente a aceita, toda a gente a acarinha e toda a gente... Felizmente.

- Como é que se informaram dos direitos que a sua filha tinha, ou tem?

- Foi naturalmente. Ela está a ser acompanhada por uma instituição em Lisboa. Começou por aí. A médica e as técnicas que a acompanham foram-me dizendo, entretanto, também na escola com a Manuela. Foi uma coisa natural. Aquilo a que ela tem direito, fomos... naturalmente foram-me dizendo. Provavelmente há imensas outras coisas a... que eu também não sei mas, mas quer dizer, eu acho que tudo isto a que ela tem direito. Agora o 3/2008, quando entrou o três, antes era o trezentos e não sei quantos. Pronto tudo isto foi entrando e... e fomos... fomos sendo informados.

- Que ajudas é que procuraram?

- Na instituição [...]. Fomos procurar um pediatra que fosse sensível a estes assuntos, porque não é uma coisa normal. Fomos procurar um... aí dentro da instituição [...] tivemos acesso à pediatria, tivemos acesso à psicóloga, porque ela já tinha ido a um psicólogo clínico, uma psicóloga clínica que me tinha dito que a menina não tinha nada. Isto é difícil, esta doença, esta doença é difícil, não é nada fácil. Ali nesta instituição, instituição especializada nestes problemas portanto, imediatamente a pediatria, ainda a acompanha. A psicóloga fez-lhe vários testes de inteligência, pronto aqueles testes todos e depois passou a ser acompanhada por uma, por um professor, que ainda hoje a acompanha e a ajuda. E continuamos, isto já desde os seis anos.

- Esse professor ajuda-a em quê?

- É tipo Manuela, é o acompanhamento que a Manuela faz aqui.

- Das rotinas ou da parte académica?

- Da parte académica, parte académica. E ela todos os anos foi fazendo uma avaliação com a... com a Dra. [...], que é a psicóloga. Depois a Dra. [...] disse-me que neste momento não precisava fazer mais nada porque a Diana estava encaminhada, não tem défice cognitivo, que era uma preocupação minha. Portanto ela não tem, tem o problema todo social do Asperger mas, cognitivo não tem. Tem esta escrita horrível que faz parte do, do problema dela mas, pronto cognitivo não tem e eu fiquei muito feliz. E... a... a professora que a acompanha uma vez por semana... faz basicamente o papel da Manuela, porque eu tive a sorte de encontrar a Manuela nesta escola, nesta não, em [...], estávamos em [...]. Mas tenho consciência que há escolas que não há Manueles e as Manueles são necessárias neste mundo, para quem tem estes meninos, não é? Portanto, a... a... a Cláudia que é uma senhora que a acompanha, é uma Manuela. Eu só posso pagar, não é? Só posso pagar uma vez por semana, adoraria pagar, todos os dias da semana, mas não consigo. Portanto tem, essa, ainda, portanto a Manuela aqui com todos os apoios, a Virgínia, a Solange, uma série de apoios aqui e depois ainda à sexta-feira, amanhã, ainda tem o apoio da Cláudia, pronto. Para mais um reforço, que a Diana para trabalhar é terrível mas, pronto.

- A Diana portanto, entrou na escola no 1º ciclo mas, antes disso andou nalgum infantário?

- Sim. Começou aqui, por andar no infantário aqui em Alcabideche. Depois eu fui para o Algarve, fui colocada no Algarve.

- Pertence ao agrupamento?

- Não é da, da [...], ali em baixo, da [...]. Que não consegui a... porque entretanto também estava a trabalhar em Tomar. A minha vida tem sido de, de saltimbanco.

- De professor, não é?

- Exatamente de professor. Portanto a Diana entrou aqui no infantário, aqui da Câmara. Depois eu fui colocada no Algarve, foi para o Algarve. A... do infantário foi para... para... para o 1º ciclo e depois entrou aqui em [...] e tem-se mantido sossegada.

- Sentiu alguma dificuldade em meter a sua filha na escola de 1º ciclo?

- Sim. Quando fui para o Algarve disseram-me, que não tinham lugar e que eu procurasse um particular. Ninguém me abriu portas nenhuma, o que magoa imenso. Porque eu não tinha culpa de estar a ser colocada no Algarve e não, não a inscrevi antes porque não podia, quer dizer, tinha que a inscrever nos infantários todos do país, porque eu estava a concorrer ao país inteiro. Ninguém me abriu portas nenhuma, fecharam-me as portas. Depois consegui lá numa aldeiazinha, um particular e ela deu-se muito mal. No particular ninguém percebeu o problema que ela tinha. A maior parte do tempo, não estava lá e eu fui pagando. Foi assim um percurso...

- E depois para entrar no 1º ciclo?

- Aí, pronto, eu já era professora da escola e entrou facilmente. Aí já entrou, porque aí já eu lá estava. Sabia que ia estar pelos próximos três anos, pensava eu que mais. Aí pronto, não teve problema, agora no infantário, que saiu deste infantário e para o infantário, que era um belíssimo infantário mesmo ao pé da escola onde eu estava a dar aulas, que pertencia ao agrupamento. Fecharam-me as portas completamente, os colegas, o que é incrível.

- Como vê a autonomia da sua filha aqui na escola? Tem, não tem.

- Tem, tem autonomia. Aliás ela é autónoma, ela aqui...felizmente a Diana é mais, mais contida aqui na escola que em casa, o que é bom para mim. A... e eu acho que aqui é autónoma, ainda está um bocadinho encolhida, pois chegou em Setembro, não é? Pronto.

- É o 1º ano que frequenta a escola?

- É o 1º ano, no meio desta gente toda. Isto vai até ao 9º, pronto sempre são, os do 9º, para ela são uns gigantes, não é? Embora ela seja grande. Portanto eu noto que ela... mas sim. Então já conhece as empregadas todas e... Não, tem, penso que sim, que é relativamente, relativamente autónoma. Pronto, eles, acho que a Manuela a leva a comer, há um acompanhamento, mas penso que ela está...

- Ela frequenta todas as disciplinas na sala da turma?

- Sim, sim frequenta.

- E depois vem à Unidade quando?

- Ela vem à Unidade uma ou duas vezes por semana, acho, ou três... também tem apoio na sala. Ela é mais ou menos autónoma. Este é um Asperger que não é, é o tal atípico, não é... Pronto dá-lhe uma certa autonomia, graças a Deus. Ah... Pronto o apoio, também penso que é muito, porque ela também não gosta muito de trabalhar. Penso que se ela fosse, se calhar, trabalhadora por ela, se calhar não precisava tanto de apoio, mas pronto. É a minha opinião.

- Como vê a relação dos outros jovens, na escola, com ela?

- Já disseram para aí uns disparates. Ainda agora, ali um colega de moral que estava aí a chatear, tive que intervir. Está sempre a chateá-la. Ah... eu, eu concordo a cem por cento que estes meninos que estejam numa, façam uma escola inclusa, porque acho que é muito bom para eles e acho que ainda é melhor para os outros. E aqui estou a pôr-me como professora. Acho que é extraordinário ter um contato com estes meninos, porque faz desta gente, futuros cidadãos melhores. É a minha opinião. Porque deixam de ver as diferenças passam a tratar estes meninos como iguais. Obviamente no meio desta rapaziada toda há sempre um ou dois que vai dizer disparates. Em [...] ainda apanhei um, que não sabia que eu era mãe da Diana a dizer: “Ai, ela é tão burra, esta miúda é tão burra.”. Claro que dói, pronto. Mas eu pus-me no lugar dele a pensar, sim, obviamente

sem terem informação nenhuma, a minha filha coitadinha, ao pé dele, provavelmente não percebeu as coisas à primeira, nem à segunda e se calhar só percebe à terceira, mas percebe. Mas, pronto a... percebi esta coisa do chamar “burra”. Aqui, pronto já foram gozados, já...

- Ela transmite isso em casa?

- Sim. Não muito, mas de vez em quando. De vez em quando lá diz que fulano tal disse que ela era isto e pronto. Tento, tento passar por cima, tento dizer-lhe: “se ele te chama «hipopótamo» chama-lhe «javali gordo»”, ou...

- Dá-lhe algumas ferramentas para se defender.

- Sim. Aliás, ainda agora com este pequeno exemplo que tu tens, tens que o baralhar rapariga, tu tens que o baralhar. Pronto, é, é, estou a tentar ajudá-la, não superprotegê-la, porque eu não vou estar presente. Não vou, nem estou, portanto ela é que tem que se defender. Vou tentando que ela perceba e que também não leve a mal nem fique muito, muito magoada com isto, que seja assim mais ou menos levezinho. E penso que mais ou menos esta escolita que tem, que tem muitos meninos que já, já estão sensibilizados para estes, para estas diferenças. De vez em quando oiço a Manuela dizer-me isto ou aquilo, mas penso que não é assim, não é grave.

- Como é a relação com os professores e as auxiliares?

- Ah, ela dá-se muito bem com as auxiliares e penso que se dá muito bem com os professores. Ela é muito, muito afável, muito meiga, muito... extrovertida, não é difícil.

- Como é que acha que os outros colegas vêm a sua filha?

- É como lhe disse a... é a turminha que já veio da escola, portanto penso que a maioria a aceita. Há três ou quatro que consideram palerma, com certeza, a... mais palavras feias, mas pronto, faz parte do viver. Penso que um dia na vida dela, quando ela crescer também vai haver aquele que vai olhá-la de lado, e vai ter o seu grupo de amigos, espero eu.

- Como se manifesta exteriormente a melhor ou a pior aceitação dos outros em relação a crianças com necessidades educativas especiais?

- Eu penso que é o olhar crítico. O olhar crítico, eventualmente a crítica verbal a... que enerva, que magoa, que irrita. Mas eu acho que a defesa do pai é “Nem quero saber, quero lá saber o que está a pensar, se pensa que é mal educada, olhe, se a tivesse em casa, já sabia o que era”. Eu passo por cima.

- O que gostaria de sugerir à escola para melhorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sucesso educativo da sua filha?

- Ah... Que efetivamente, mas é difícil, porque eu também sou professora, portanto eu sei que é muito difícil para o professor que tem meninos com dificuldades, numa turma

relativamente grande, e mesmo dezoito é muito, eu acho que agora está em dezoito. Para mim é um exagero, porque se nós queremos realmente dedicarmo-nos a estes meninos, para termos tempo para preparar as matérias para eles, temos que ter pouquinhos, para os outros, para conseguir ter tempo para os outros, para dividirmos o tempo da aula, metade para uns e metade para os outros. Era um bocadinho isso que eu gostava, realmente, que o professor tentasse ensinar-lhe alguma coisa e tivesse mais tempo para adequar as coisas para ela, porque ela entende tudo mas dentro do seu tempo. Mas compreendo que com dezoito já... eu uma vez tive, tive também meninos com necessidades educativas especiais e eram quinze e eu ainda consegui chegar um pouquinho ao, ao João, acho eu, mas sei que é difícil. Portanto eu compreendo a... gostaria muito que preparassem as matérias para a minha filha, para a minha filha e para, para esse meninos de modo a que eles aprendessem mesmo. Não fosse uma passagem, ok vai passar. Não tentassem mesmo aprender, porque ela consegue aprender, mas também percebo que é difícil com dezoito, é muito, e se calhar para o ano ainda vai ser maior. Não faço ideia.

- Como interpreta o seu contributo e a vossa ação junto da escola para o desenvolvimento e sucesso educativo da sua filha?

- Pois se calhar não dou muito. Eu venho buscá-la, assisto às reuniões, falo com a Manuela, pronto falo muito com a Manuela. A Manuela é o meu, é que é a minha ponte. A... digo como é que a Diana se sentiu... é mais através da Manuela. Vou dizendo "Este teste assim ou este teste assado". Não falo com os professores diretamente, também não consigo falar com a diretora de turma, que temos horários diferentes, ou melhor temos horários perfeitamente compatíveis, se fosse diferente é que conseguia. Portanto, são horários que encaixam os dois, portanto eu estou a trabalhar ela também e pronto. A... mas falo com a Manuela, pelo menos falo com a Manuela, até agora em [...] era mais fácil, porque era só a professora e falava com a professora Virgínia diretamente porque a via. Aqui desde Setembro, pois, é diferente.

- Porque são mais professores.

- São mais professores e é como digo, o meu horário, quando a diretora de turma recebe pais... eu estou a trabalhar. É difícil. De modo que é através da Manuela, é com a Manuela que vou exprimindo as minhas, as minhas... e pronto, os meus problemas. Pronto até agora, a coisa correu mais ou menos. Vamos ver o segundo período.

- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a integração das crianças como iguais em direitos.

- Eu acho que a escola já está a fazer isso, mas pronto. Ações de formação, eu acho que passa muito por ações de formação, a... para mostrar que estas crianças são diferentes mas são iguais. Acho que seria por aí. Penso eu, mas penso que, pelo menos a Câmara, ainda anteontem, estive aqui numa reunião da Câmara. Penso que isto acaba por se fazer, penso que isto é uma consciência nacional, a ideia que eu tenho é que isto é uma consciência nacional.



- Aquela reunião era aberta a todos os pais?
- Eu acho que era aberta a todos os pais daqui, penso que sim.
- A todos os pais daqui?
- Pais daqui com crianças com necessidades, mas penso que os outros também seriam bem vindos, penso que sim. Pronto, eu penso que nós, Portugal estamos a, estamos a crescer um bocadinho para, para estes problemas, estamos a ficar mais, mais despertos e a atuar, vai ser devagarinho. Tal como estas reuniões penso que serão muito importantes, é tudo devagarinho. Também somos um país tudo devagarinho, tudo parado, devagarinho, mas pronto. Penso que seria por aí, penso eu, ações de informação para explicar que estes miúdos não são diferentes a... e os nossos ainda conseguem socializar. Há que... o que eu acho é que pais com crianças com graves problemas não saem, por pouquinho de vergonha, por aquilo que me perguntou há pouco, do olhar quando vou ao shopping, reparo que não há crianças deficientes ali. Elas têm de estar em algum lado, portanto estão em casa fechadas, porque se calhar é a vergonha do tal olhar. Quanto mais estes jovens, da idade em que os nossos meninos com problemas, penso que um dia serão adultos que já não vão olhar de lado, é a minha esperança, é a minha ideia.
- É a nossa esperança.
- É a nossa esperança. Futuros cidadãos conscientes, civicamente a... uteis.
- Como se sente quando participa com a sua filha na sociedade?
- Pois lá fora às vezes, pois um bocado envergonhada porque já disse três ou quatro asneiras e... pronto, e, e cá está o tal olhar. A... ainda, quando é que foi, foi no verão que fomos ao oceanário fluvial de Mora. Encontrou a menina, gostou da menina, “É a minha melhor amiga.” E a outra a olhar para ela com cara “És parva.” e claro isso magoa. Então a Diana, até agora tenho tentado explicar à Diana, a melhor amiga não é a pessoa que acabamos... pronto, é estes pormenorezinhos que é o problema da Diana de lidar em sociedade. Pronto, que às vezes nos deixam assim mais, mais envergonhados, mas como lhe digo à medida que o tempo vai passando, a vergonha é menor e, e pego nela e ao ouvido “Isso não se diz Diana” ou qualquer coisa no género. Portanto estou, estou a descontrair cada vez mais. Estou sinceramente estou. Não ligar, não, não, o olhar... ou então defendê-la e muita das vezes, foi o que eu fiz aí, “Melhor amiga, querida, não foi isso que ela quis dizer. Ela está a gostar de ti e...” e pronto tentar... e a Diana fica “sim, sim, sim” e pronto e a coisa passa, penso eu.
- Vai de encontro ao que disse como acha que os outros veem a presença da sua filha no mesmo espaço?
- Pois é, é... eu penso que...
- Acha que é incomodativo?

- Ah... mas é engraçado há crianças, há crianças simpáticas e crianças antipáticas, pronto, é a minha opinião. Ah... e as simpáticas aceitam, percebem a diferença claramente, passam por cima e aceitam e as antipáticas pois tentam a... gozar ou tentam a... estou a pensar numa brincadeira que a minha filhota fez com a prima e as amigas da prima e a prima teve que ir em defesa da minha... da prima, contra a amiga, porque estava armada em parva. Estava ali a querer humilhar a Diana e a minha sobrinha impôs-se, pronto há aqui... Enquanto as outras amigas perceberam claramente a diferença, passam por cima e aceitam. Feitios, não sei, educação em casa, também penso que passa pela educação em casa. Se calhar pais que não explicam estas coisas. Não há diferenças. Não sei. Custa-me como mãe e como educadora, como é que alguém não diz aos filhos que ser diferente, não é ser diferente. Vamos aceitar e passar por cima e ver aquilo que tem de bom, que tem de bem e está bem nessa criança e não estar a olhar essa deficiência. Mas se calhar os próprios pais também acham que a pessoa deficiente deve estar afastada da sociedade. Não sei. Estou-me a lembrar também de um exemplo de férias, de um casal que os, os pequenos tiveram comportamentos muito maus para a minha filha. E eu penso que, se calhar, os pais acham que ser diferente é mesmo ser diferente e é de afastar, porque pode mexer, ou pode partir, ou pode estragar. Não sei, como eu não sou assim, custa-me. Pronto eu acho que na minha cabeça há os parvos e não parvos, francamente há o parvo e não parvo. O parvo, não ligo é para ignorar o problema é dele não é meu.

- Quais os fatores facilitadores desta relação em que o fazem sentir integrados?

- Descontração, aceitar, perceber o que é que está a acontecer ou o que é que eles querem dizer. Aceitar.

- Quais são as barreiras que dificultam integrar a sua filha numa cidadania plena de direitos?

- Pois... eu tenho pensado nisso a... agora ainda é pequenina, tenho pensado aí quando for maior... gostei muito, naquela reunião de anteontem ter visto aquela, aquela moça integrada na sociedade. E eu penso que a minha filha também... Acredito que ela vai ser capaz de... não vai ser médica, mas também não precisamos, nem precisamos todos de ser médicos. Vai ser, penso eu, independente. Fico feliz se ela for independente, se for... se for à luta, ela é uma lutadora. Penso que é capaz de encontrar um empregozinho, de ser independente. É a minha esperança. Se não for logo se vê, mas acredito que sim. Tenho esperança que se vai integrar na sociedade. Eu, eu costumo dizer ao meu marido "Mas tanta gente que eu encontro a... que não percebe também as coisas à primeira como a Diana, não é? Ou que se diz uma piada e essas pessoas não percebem. Porque é que a minha filha, um dia, não há-de ser igual a essas pessoas que estão à frente aí de uma loja ou...". Encontramos tantas vezes aí pessoas, que se diz uma piada e as pessoas não se riem, não percebem. Oh a Diana... É a minha esperança.

- O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças como cidadãos iguais em direitos?

- Eu acho que é a aceitação. É aceitarmo-nos, aceitarmo-nos e aceitarmo-nos. É... são diferentes mas todos somos diferentes... é integrá-los. Eu acho que estas crianças, não estou a falar da Diana, estou a falar de muitas crianças com deficiências são excelentes trabalhadores. Lá estamos, não são médicos, não vão ser cientistas mas acho que são excelentes trabalhadores, são, são assíduos, não, não faltam e acho que a sociedade deve, exatamente integrá-los, porque acho que têm ali uma, uma... pessoas capazes. Dentro das suas limitações e dando empregos de acordo com aquilo que eles são capazes de fazer. Se me derem um trabalho a matemática estou arrumada, não percebo nada. Portanto...

- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que lhe tivesse feito?

- Hum... se eu gosto da minha filha. Adoro-a. Acho que fez todas as perguntas e acho que lhe respondi... O segredo para estas crianças é amá-las, amá-las, amá-las a... e acho que a Diana é feliz. E mesmo... a Diana sabe que tem este problema, eu disse-lhe, mas também lhe disse “Ó querida, este problema... é um problema que tu tens mas isto passa e... isto é para andar para a frente.”. E acho que ela é feliz.

- E é o mais importante, não é?. No fundo é o que todos nós buscamos, é a felicidade.

- Exatamente. Ser feliz, estar bem e acho que a Diana está bem. Não está bem quando não faz os trabalhos de casa e a mãe ralha com ela mas isso, isso é outra luta, é uma luta que não tem nada a ver com o problema dela. A Diana para trabalhar... mas como eu digo “tantos meninos que não têm problemas, que eu me queixo e me dizem «Ah, o meu problema é igual.»”. Portanto...

- Muito obrigada pela sua colaboração.

- De nada.

**Entrevista a mães nº 4 (M4)****Entrevista da mãe do Bernardo**

A Esmeralda é mãe do Bernardo que frequenta a UEE e tem com a turma as disciplinas de música e Educação Física.

Esta entrevista decorreu no bar da piscina da [...] por ter havido incompatibilidade de horários, o que nos levou a não poder usar as instalações da escola como previsto.

O grande inconveniente da entrevista é o barulho que dificultou a transcrição.

Livramento, 9 de Abril de 2013

17h 30mn – 18h 27mn

- Esmeralda, mãe do Bernardo, que idade tem?
- Quarenta e oito.
- Quais as suas habilitações literárias?
- Superiores, fiz uma licenciatura em gestão comercial e técnicas de venda, em França.
- Qual a sua profissão?
- Sou gestora numa empresa de estudos de mercado, que analisa os preços. Especialmente nesta crise, eu estou cheia de trabalho. [risos] É incrível mas é.
- Quantos filhos tem?
- Tenho um. Perdi um na... praticamente à nascença.
- Antes do Bernardo?
- Não, gémeo do Bernardo.
- Quais os horários que têm, na rotina: escola, casa, trabalho?

- Ai... Eu levanto-me às sete horas, preparo-me, às oito acordo o meu filho, nove menos vinte... eu preparo tudo à noite para despachar tudo, vamos para a escola, deixo-o lá. Vou para o meu escritório tenho uma hora de trajeto, mais ou menos. Trabalho... não é muito longe, mas é o trânsito e a A5... portanto, depois passo o dia lá. Há uma senhora que... portanto ele está na escola, come na escola... estou descansada porque as pessoas tratam-no bem, isso é uma coisa... e um grande alívio. Aquilo [escola] acaba às quinze. Consegui um transporte, então... que isso era a grande complicação, o que é que eu vou fazer do Bernardo entre as quinze e a hora que a senhora que o vai buscar consegue ir. Então conseguimos um transporte e ele vai para o [...] para acabar... com meninos perfeitamente normais que não tem nada a ver para o caso. Só que ele começou a ir durante as férias, adaptou-se tão bem... e fez-se amigos e gostam muito dele, pronto. E então insisti para ele ir ali. Havia outros sítios, mas ali está melhor, já o conhecem e tudo, pronto. Depois há uma senhora, que se chama Marília, que o vai buscar por volta das cinco e vinte, cinco e meia que é para ele também não estar ali em depósito. Pronto, vêm para casa, lancham, ela... faz trabalhinhas, mas é raro haver. Dá-lhe banho, pronto. Ele vai um bocadinho para o computador, ou desenha, ou brinca e eu chego à volta das... no melhor dos casos sete e meia, na média oito e dez, para aí, lá em casa. Depois jantamos os dois, sempre. Isso faço questão, ele não comer sozinho, eu também não. O pai não está. O pai trabalha fora, portanto agora tem estado três semanas [em casa], mas...

- Depois terá de regressar ao trabalho?

- Exatamente

- Quais são as suas maiores dificuldades no cumprimento destas rotinas e destes horários?

- Agora já resolvi... já consegui organizar, mas... à terça-feira eu trabalho em casa. A parte da manhã. Tive de negociar isso. Portanto o que é que se passa? De manhã eu estou em casa e à tarde levo-o às terapias todas, à noite tenho que trabalhar, pronto. Mas mesmo assim consegui-me organizar, eu acho que a pior... é mesmo o sentimento da solidão, ou se há qualquer coisa, porque a minha família não está cá. Estou sozinha cá e pronto, tenho que gerir a minha independência e gerir a dificuldade do meu filho. É o tempo. É o tempo. É se acontece alguma coisa de imprevisto... O pior é a disponibilidade, é mesmo isso.

- Portanto não tem ninguém de família que a possa ajudar e que lhe possa dar apoio nas rotinas do Bernardo?

- Nada. Ninguém. Estamos sozinhos aqui. Mesmo assim a opção, a opção continua a ser a melhor. Prefiro... bom tenho a Marília, que é a pessoa que se ocupa dele. Tem uma menina de dez anos, também. Às sextas-feiras ela vem brincar com o Bernardo. Quer dizer tento fazer qualquer coisa como se tivéssemos... não é família, mas... que ele sinta também enquadrado e ver outras pessoas além de mim.

- Que idade tem o Bernardo?

- Dez.

- Que lugar tem o Bernardo na família?

- É o Bernardo para já. [risos] É assim, eu tenho já sobrinhos de vinte e tal anos e trinta e tal, tenho um até que foi pai. Portanto já ninguém estava à espera que eu de repente resolvesse ter um filho. De maneira que ele é mesmo o Bernardo e derivado às dificuldades que ele tem ainda é mais mimado e mais acarinhado. E depois é, pronto é o ai Jesus da avó e das tias, de toda a gente.

- Quando é que soube o que se passava com o seu filho?

- Comecei-me a aperceber... é assim, isto foi [pequena pausa] uma situação complicada, porque houve muitas coisas que se meteram umas em cima das outras. Portanto à volta dos dois anos e meio comecei a reparar que havia qualquer coisa em termos de comportamento. Quando estava em casa era muito calminho, assim que ia para a rua ficava muito agitado, muito... e a pediatra até me disse “Ah, se calhar é um bocado de hiperatividade.” Por acaso tivemos sorte, temos uma pediatra espetacular. Pronto, entretanto a minha mãe faleceu. E ele ficava com a minha mãe. E foi... ela [pediatra] disse “Não, há aqui qualquer coisa, temos de ter isto em cuidado.” Porque ele estava muito bem, estava a evoluir bem... e de repente... que ela acha que foi depois de uma vacina e até nos pôs... estamos num estudo mundial, pelo facto que o Bernardo foi um bebé fife. Portanto fiz uma inseminação. Foi prematuro. E o que eles estão a tentar identificar é se o Autismo aparece mais nos filhos... nos prematuros, em ambos, quando é que apareceram os sintomas. Portanto ela acha que depois da... acho que é da vacina da rubéola, segundo Rapel... portanto ela vê isso num calendário e ela... pronto e temos ajudado bastante. Portanto, quando ela começou a ver, que ele era um bocado hiperativo, fizemos todo o tipo de exames. Já na altura havia os cortes. Portanto, ela depois escrevia cartas aos colegas dela para dizer “Vê se consegues pôr uma ressonância magnética, que eu já não posso mais.” Ela fez tudo e mais... Tudo o que ela pedia e... porque ela trabalha com prematuros na [...], na [...]. Portanto guardei-a sempre como pediatra, porque ela viu-o na incubadora e... pronto, e achei que era tão delicada e tão profissional... guardámos... ainda hoje continua a ser a pediatra dele, pronto. Começámos a reparar aí. Depois foi uma data de exames e percebemos que era isso.

- Portanto ele está diagnosticado mesmo com Autismo?

- Dentro do Espetro do Autismo, mas é assim, depois ninguém está de acordo. Entretanto, ela mandou-me fazer também testes como... e ele não participava. O Bernardo só há muito pouco tempo é que participa e que, como é que hei-de dizer, que colabora. Ele não colaborava, portanto se íamos a qualquer lado para ele fazer qualquer coisa, ele sentava-se olhava para o vazio, ou brincava com qualquer coisa, não colaborava nada. Portanto temos uma opinião do Dr. [...], que diz que foi uma

depressão, por causa da morte da minha mãe, que pode ser... quer dizer ele sentiu, porque ele de manhã... Tive sempre em cuidado, como ele era filho único de fazer participar com os outros meninos. Portanto ia à creche de manhã e de tarde a minha mãe ia buscá-lo e ficava as tardes... e era bebé. Nessa altura era bebé. Portanto, pode ser também isso, mas não é só isso. Porque ele tem mesmo os sintomas... daquilo que eu li... depois, evidentemente que uma pessoa faz muitas pesquisas e vai ver aquilo que deve e que não deve, até. Porque depois fica assustada e... [silêncio e emoção]

- O que sentiu quando tomou conhecimento do problema do seu filho?

- Foi horrível. Foi horrível. Para já, como eu perdi o outro... isso também tem a ver... porque foi... quando ele [o médico] disse que tinha uma depressão derivado à minha mãe. Era também o facto de eu, fiquei muito triste de ter perdido o meu outro filho. Portanto a minha mãe ocupou-se muito do Bernardo. Tentou dar-me o apoio que era possível. Portanto foi, muitas coisas em poucos anos. E aí, parece que o céu me estava a cair na cabeça. Eu estava completamente perdida. Fiquei um fim-de-semana a ver aquele filme com o... como é que ele se chama... sobre um autista, que conta... e que vai com o irmão... agora não me estou a lembrar do nome do ator, mas é... o Tom Cruise, que faz o mais novo e que tirou... agora não me estou a lembrar do nome... Passei o fim-de-semana a ver aquilo e... e a dizer-me “O que é que vai ser disto? O que é que vai acontecer?” Porque é ao mesmo tempo... primeiro perguntei “Porquê a mim?” e depois disse “Atenção, se acontece aos outros, porque é que não há-de acontecer a mim.” E... pronto. Fiquei bastante em baixo e depois ao fim desse fim-de-semana foi muito duro de engolir, mas comecei a reagir, a pensar “Tenho que o ajudar. Tenho que o tirar daqui.” Pronto. E depois tem sido um dia de cada vez.

- Qual foi a reação do pai quando soube?

- Não acreditavam. Não acreditavam. É assim, nós na altura íamos praticamente... eu tinha reuniões em Paris e levava o meu filho. Portanto via a família do meu marido, que moram lá. Via a minha e via a dele. E quando eu disse “Ah eu tenho que ver, o Bernardo tem qualquer coisa.” Porque ele tem uma prima que tem um mês de diferença dele. “Ah não compare as meninas com os meninos. O pai também começou a falar muito tarde.” E eu via bem que havia qualquer coisa que não estava bem. E então eles não acreditavam. Ele achava que era mais ligeiro, era menos grave. Para ele é “Ele é assim, cada um é como cada qual.” E pôs... levou muito tempo a realizar que a situação era grave e que ele precisava mesmo de apoio. Ao princípio eles pensaram... eles são do Norte, “Ah isto... ela é de Lisboa e é um bocado snobe.” Mas não, não era nada disso. Ainda bem que eu não escutei e que não entrei na facilidade de dizer “Ok, deixa andar.”

- Como é que comunicaram à restante família?

- Foi... foi aos poucos. Primeiro foi isso, eu disse qualquer coisa, eles diziam que não. Depois fiz uma data de exames e conforme as coisas iam acontecendo, eu ia relatando.

- A tomada de conhecimento foi feita gradualmente?

- Exatamente. Não fiz nenhum... não escondi. Isso é uma coisa... embora, há momentos que pensasse “Ah, esta pessoa, se calhar nem me quer bem, até se vai rir.” Pronto, mas tentei...

- Como é que se informaram dos direitos do seu filho?

- Ah, isso foi a coisa mais complicada. Foi, foi uma luta. Sim, para já, como deve calcular eu trabalho e trabalhava, sempre trabalhei muitas horas. Portanto, eu cheguei a Portugal tinha trinta anos, não conhecia nada. Os códigos de sociedade, para já, para começar, nem isso. E depois as pessoas.... E depois a sociedade portuguesa é uma sociedade um bocado fechada, onde é assim, se o seu filho tem Autismo por exemplo... mas depois não dizem... não há uma lista a dizer quais são os serviços, o que é que tens que fazer. Portanto tem sido... Foi...

- Foi uma busca sua?

- Exatamente. A pediatra dizia-me uma coisa, na escola eu apanhava outra. E uma vez estava a falar com uma mãe... ele [Bernardo] estava no [...] aqui na [...]. E estava com uma mãe e ela dizia “Pois...” Via-se bem que... aquilo [Jardim de Infância] era caríssimo... não tínhamos onde o [ao Bernardo] pôr... aquela coisa de pagares, tens a sensação que ele vai estar melhor, ou que vai... Eles não tinham formação para o ajudar. Portanto ele estava ali acarinhado pelos coleguinhos, tinha quatro anos, cinco anos. Teve lá, sim, dos quatro até ir para o Alcoitão. Mas quer dizer, aquelas pessoas não o ajudavam. Eram queridas com ele, mas não tinham capacidade. E então... está a ver como as coisas são estranhas e os acasos da vida. Estava a falar com uma mãe e uma contina da escola disse “Oh mãe do Bernardo, eu sem querer ouvi a conversa e se não se importa depois queria-lhe dar uma palavrinha.” E eu estava a explicar à outra [mãe] que andava à procura de terapia da fala disto e daquilo. Ele já andava aqui. Foi a primeira coisa que eu o pus foi na natação, para se sentir bem, para se relaxar. Que ele não dormia, levantava-se de noite, na cama e andava a correr de um lado para o outro. Para o cansar, pus na piscina. E essa senhora disse-me “Ah, eu tenho uma pessoa nisto...” eu peço desculpa de dizer com tanta franqueza, mas é Portugal, não é? E eu que sou um bocado contra isso, mas naquela altura estava tão desesperada que eu disse “Ó ajuda o meu filho e aproveito a oportunidade, ou ele vai ficar para trás.” E a senhora disse “Eu tenho uma pessoa que trabalha no [...] diga-me... vá lá a buscar um dossier...” Porque eu tinha telefonado e eles tinham dito que eu tinha entre doze a dezoito meses para integrar... que eu havia de fazer as avaliações... e essa senhora tinha conhecimentos lá dentro. E portanto, preparámos o dossier e ela disse “Diga quando é que vai lá, que eu depois trato disso.” E a verdade é que dez dias depois estávamos a ser chamados. E dois meses depois ele começou as terapias e a partir daí as coisas começaram a ser mais sérias e mais enquadradas. Aí tivemos mais informação, disseram-nos “Tem direito a isto, tem direito aquilo.” Mas por exemplo para os impostos disseram-me assim “O seu filho é... é Autista...” mas nunca ninguém me disse “Olhe tem que ir ali e ali fazer isto para os impostos, porque tem direito a uma dedução e não sei quê.” Só o que me disseram é que “sessenta por cento é a palavra mágica.” Ora eu nunca quis ouvir...



saber qual era a percentagem de handicap que ele tinha. E então nunca fiz nada. E agora?

- Um diagnóstico a comprovar?

- Não. É assim, o que eles pedem... o diagnóstico ele tem, só que eles pedem diagnósticos com menos de seis meses na validade. Portanto, quer dizer, uma criança que...

- Todos os anos eles pedem isso?

- Não. Eles pedem para se fazer essa démarche, essa... pronto. E é assim, se ele já está no ensino especial à tantos anos, se frequenta o [...] à tantos anos, tem uma data de relatórios, tem que processar isso tudo de novo para ir a uma Junta, a um Delegado de Saúde... mas isso tudo eu tive de procurar, como é que eu faço e não sei quê. Quando me disseram os sessenta por cento, eu disse “Eu não quero saber isso.” e nunca me mexi. Só que quando eu comecei-me a mexer, disseram-me “Agora tens de fazer tudo de novo para isso ser válido, portanto à frente dessa Junta.” Ainda não tive tempo para me ocupar disso. Portanto, continuo a pagar os impostos como toda a gente, embora se calhar tivesse... eu, nem é a questão dos impostos, para lhe dizer a verdade. É mais a questão, por exemplo, quando fomos tratar do cartão de cidadão, eu estive ali todo o dia com o meu filho, uma criança... ele já não podia mais. E o que se passou foi que, ele já não podia mais, não é? Levantei-me e disse à senhora “Eu peço desculpa, mas...” ela disse “Oh minha senhora, mas nós é que pedimos desculpa. Ele vai já passar. Devia ter dito.” Eu acho que devíamos ter um cartão. Estes miúdos não se aguentam numa confusão. Não há cartão nenhum. Há uma data de coisas que não... Portanto, aos poucos quando ele integrou depois na primária, aí sim, porque encontrei mais cinco mães na mesma situação. E cada uma, do seu lado fez as buscas e não sei quê. E começámos a trocar mais. E já soube mais coisas, já... Mas não há informação. E a prova é que este ano há um programa aqui pela Câmara de [...], que se chama «Nós somos a diferença», onde nos convidaram a fazer reuniões com os outros pais que têm filhos e... que têm todo o tipo de handicap. E de repente a Câmara sai-nos com um livrinho com tudo o que há na Câmara de [...]. Nunca fomos informados de nada disso. E estávamos todos...

- Com todas as informações de que precisam?

- Exatamente. Existe transportes... existe uma data de coisas, que nunca tivemos... os transportes para mim foi sempre... estava-me a perguntar... o grande handicap, encontrar uma empregada com carro e carta de condução. Isso é a pior... não há, não há, tem sido uma complicação. E depois quando se arranja, é uma estudante, não tem muita experiencia. Uma pessoa tem medo. Ou é uma pessoa, por exemplo, neste caso é uma senhora que trabalha, precisava de um segundo meio tempo. Portanto está a funcionar, mas não está preparada, eu é que lhe tenho que dar dicas para lidar com ele [filho].

- São as grandes dificuldades com que se vão deparando, não é?

- É

- Que tipo de ajuda é que procuraram?

- Nós... a primeira coisa foi metê-lo na natação. Aqui não era natação, porque ele, não era capaz de... portanto era uma terapia mesmo, que nós pagávamos do nosso bolso. Depois tivemos TO, terapia ocupacional, receitada então pelo tal médico, Dr. [...]. Que era aqui. Pago pelo nosso bolso, tudo isto depende do nosso bolso. Até chegar ao [...], portanto dos dois anos e tal até aos quatro. Depois, quer dizer “Mas se ele não fala se calhar precisa de terapia da fala”. Andei à procura, encontrei... pago por nós. Portanto até.... Foi isso que procurámos mais. O que é que ele precisa? E aquilo que procurámos mais e também não encontrámos foi, nós pais quem é que nos pode ajudar? O é que podemos fazer? Como é que...

- A gerir toda esta emoção e toda esta procura?

- Não só a gerir a emoção, mas sobretudo como é que o podemos estimular. Qual é o tipo de atitude que devemos ter? E isso é muito complicado. Por exemplo, o meu filho não podia entrar... enquanto bebé andou nos aviões, nos aeroportos, era super seguro, de repente não podia entrar num supermercado. Era logo, mãos [a mãe pôs as mãos a tapar os ouvidos], não podia gerir o barulho, a confusão, portanto entrava em pânico, arranhava-me... Portanto, depois houve uma altura que eu não podia, sequer levá-lo nem sequer ao supermercado. Gerir as compras... Pronto, não conseguíamos sair de casa. Ele não queria. Depois era os transportes... para ir para ali tinha que ser este caminho, não podia ser outro. E como é que eu contraria isso? Essas coisas... e ninguém me... foi depois, foi com a Manuela, foi lá no [...]. Tivemos aí psicologia familiar. Isso ajudou bastante, com o pai, comigo, com o filho. Eu dizia “Olhe, ele não quer...” por exemplo não queria mastigar, ou... Pouco a pouco... As coisas foram-se desbloqueando, mas...

- Neste momento ele é acompanhado onde?

- [No...] para a TO, aqui natação, mas já é com os meninos... todos os meninos ao sábado de manhã, tem terapia da fala duas vezes por semana na escola e tem hipóterapia também pago por nós, à terça-feira. Portanto, anda a cavalo todas as terças, numa Catraia, chama-se assim o cavalo dele [risos], que adora, que adora. Portanto TO... já não precisamos de terapia, de psicologia.

- Que escolas é que o seu filho frequentou?

- Portanto, teve numa creche, teve numa creche que era o [...], portanto que ia só de manhã, a partir dos nove meses, para aí. Depois andou no [...]. Aquilo fechou e andou no [...]. Aí, graças ao [...], vieram ter connosco, ele ainda não tinha idade para andar na primária. A Dr<sup>a</sup> [...] veio ter connosco a dizer “Há um projeto na Câmara de [...] de fazer Unidades de Educação Especial. Está interessada?” “Sim, estou interessada. Mas

ele ainda só tem...” Ele tinha só cinco anos e ela disse “Olhe recomendo que vá, se inscreva. Escreva para a Câmara, que diga que está interessada, porque esta [projeto da UEE] provavelmente vai passar, depois não sabemos. E se esta passar ele faz parte, senão não vai ter muito apoio.” Então eu pedi ao meu filho, completamente infantil, bebé... não estava preparada, é que não estava preparada. Mesmo preparado para ir. Foi um grande cassete “Deixo... vou para a frente? Avanço... não avanço?” E avancei e a verdade é que ele se adaptou, sempre muito melhor do que a minha expe... Eu tive sempre muito mais receio do que aquilo que aconteceu, de facto. Então lá foi para o EB1 de [...], aí conhecemos a Manuela [Educadora da UEE do Bernardo], a Zilda.

- A Zilda é quem?

- A segunda professora [da EB1] do Bernardo. Ficou com os pequeninos e a Manuela seguiu, não os deixou. A Manuela transitou e foi com eles.

- A transição também decorreu bem?

- Foi. Agora não gosto nada daquela escola, assusta-me. Mas já me tinha assustado na altura. Na outra escola era... havia miúdos de cor, tinha medo se houvesse muitos [miúdos] grandes, mas por acaso não havia. Até ao final passou-se extremamente bem. Extremamente bem... ali também se está a passar bem, embora não goste da escola.

- O que é que mais a assusta na escola?

- Olhe, foi logo na inscrição que estava lá... no dia em que fui, devemos estar cinco pais brancos, de resto era... uma fila imensa... de cor... depois ciganos e não sei quê. Um certo receio. Mas é mesmo receio do desconhecido, porque no fundo há pessoas boas e más por todo o lado. Depois a fama da escola, que aí a mãe... se esteve lá conhece o Daniel?

- Sim, sim.

- O amigo de chocolate como diz o Bernardo. A mãe “Ah, mãe do Bernardo, você não sabe até tiros, facadas houve. Onde é que nos vêm pôr os nossos filhos.” A mãe do Márcio idem “Bom... Não sei, a escola tem muito má fama, mas pronto está cá a Manuela.” “Foi aquilo que nós... que nos...”

- Disponibilizou?

- Exatamente. Completamente e aí... foi o afeto que eles [alunos da UEE] têm por ela [Educadora Manuela], muito apegados, afeiçoados e... pronto. Dissemos “Bom, está com a Manuela e se houver problemas estamos cá nós para os resolver.” Perinquanto não houve graças a Deus.

- Para entrar na escola não sentiu qualquer resistência, não sentiu qualquer dificuldade?

- Não.

- Na escola primária?

- Ao princípio muita resistência. O Bernardo era um menino que dizia sempre que não.
- Só da parte do seu filho? E da parte da escola?
- Não, desde que... a partir do momento que houve esse projeto que fizeram parte... e me pediram se eu me queria inscrever, etc. O processo foi...
- Seguindo?
- Sim e como o Bernardo ia evoluindo e os relatórios iam dizendo “Fez isto, fez aquilo. Evoluiu nisto e naquilo.” Ele foi aceite logo. E isso foi a sorte que tivemos. Imagino para os outros pais que não entraram a dificuldade que é. Mas eu acho que abriram mais outra Unidade, embora que essa Unidade nem sequer... Nós moramos aqui no [...] e ele está... portanto, foi mesmo... E depois estava lá um que não tinha nada a ver, mas não sabiam onde é que o haviam de meter.
- Como é que vê a autonomia do Bernardo na escola?
- Eh... vamos falar da primária ou vamos falar agora?
- Agora.
- Pouca. É assim, o que eu acho que é normal, mas ao mesmo tempo pena é... na outra, como estava na primária ia todos os dias... já ia todos os dias para a turminha, conseguia fazer os exercícios, ou se não fazia os dos outros fazia os dele, mas estava integrado. E portanto, estava no meio dos outros meninos, na turminha na parte da manhã, embora à tarde ele ia fazendo aquilo que ele tinha que desenvolver, noutro lado. Ali [na escola atual] o Bernardo... eles estão ali naquela sala, que está muito bem equipada e... pronto. Não tenho nada a dizer. Só participa na musica e na ginástica [com a turma], portanto é assim um... a integração aí... eu por acaso não estou a responder à sua pergunta, mas eu acho que... Tenho muita pena mas ao mesmo tempo compreendo que não pode estar na turma para estar a atrasar os outros. Que ele não tem o nível... uma pessoa tem que ver as coisas como elas são. Lamento que... é assim, acho que teve pouca sorte na turma, daquilo que a Manuela diz, tem meninos já com quinze anos e... e portanto... eu acho que eles também foram um bocado balançados ali, mas aquilo não estava bem calculado, não foi... a primeira ok, mas depois quando foi a segunda...
- Na primária, ele ia mais tempo à turma e agora vai menos tempo, é isso?
- É. Está sempre ali naquela sala, portanto... essa parte. Agora autonomia... daquilo que vejo, mesmo em casa já... isto tem sido conquistado, mas já sei que ele se serve no self-servisse [com um sorriso de contentamento], que...
- Então vai adquirindo alguma autonomia, ao longo do tempo?
- Sim e elas... nós trabalhamos para isso em conjunto com os professores. É assim todos os trimestres... definimos um plano, depois avaliamos onde é que estamos sobre

esse plano e continuamos ou não. Por exemplo, até que começámos a trabalhar no início do ano e que estamos agora. Por exemplo, despir-se já se despia, já vinha do ano passado, tomar banho, lavar todas as partes do corpo incluindo a cabeça.

- Em casa e na escola?

- Em casa, mas trabalhamos isto tudo...

- Num sítio e no outro?

- Exatamente, por exemplo lavar os dentes, pôr a pasta nos dentes, ele faz na escola e faz em casa, embora em casa tenha uma escova elétrica, porque ele tem uma hipersensibilidade e faz-lhe bem. Na escola tem uma mecânica, tem uma manual. Portanto já faz recadinhos. Por exemplo a Manuela diz-lhe para ele pôr a mesa... preparamos as coisas e ele põe a mesa, tira o prato da mesa, tudo isso, ele faz. E agora eu digo-lhe “Olha Bernardo podes acender a luz ou apagar a luz.” Ele faz. Ele não fazia nada disto. É que ele nem sequer percebia a ordem. E por exemplo a comida, comer com os talheres, com faca e garfo, começou o ano passado. Agora já pomos... como é que hei-de dizer a consolidar... agora, estamos mais numa de corta... Grandes progressos.

- Como vê a relação das outras crianças com o Bernardo na escola?

- É uma coisa que me intriga muito. É assim, o meu filho é muito... é o Bernardo... também sempre foi nas escolas, portanto é sempre “Ah Bernardo, não sei quê...”. Eu pessoalmente tenho muito receio sobretudo agora nesta idade ou a partir de agora, do bullying. Eu acho, que eles são sempre estigmatizados e quanto mais vai crescer, mais vai ser, enquanto ele é pequenino e não sei quê, maneirinho, os outros veem-no como o mais pequenino e têm tendência a proteger. Eu acho que depois não vai ser assim. Eu tenho muito medo da adolescência, dos copos, de gozarem. De gozarem com eles, porque são muito inocentes. De dizerem “Olha,...” não sei, de o mandarem fazer coisas. Tudo isso assusta-me imenso.

- Neste momento na escola acha...

- Quer dizer, é assim eu não... quer dizer, eu levo o meu filho à escola, antigamente ainda o levava até à porta [da UEE], agora já vai sozinho. Só vejo é os miúdos na entrada e portanto vejo miúdos... uma vez perguntei lá ao guarda “Então, mas não é suposto eles estarem na aula?” Quer dizer às nove e vinte estão cá fora na paragem de autocarro a fumar. Nós chegamos um bocadinho antes e vejo as miúdas crescidas “Olá Bernardo, anda cá dar um beijinho amor e não sei o quê.” Parece-me que ele... mas ao mesmo tempo quando eu vejo, estão a fumar, já deviam estar nas aulas já tocou e estão aqui. Não sei bem. Mas sei que há muitos miúdos que estavam na primária, que o viram chegar quando ele entrou na primária, quase. Estão ali e que o conhecem “Ai Bernardo e não sei quê.” Mas não sei. Sinceramente não sei, é uma incógnita para mim. Segundo a Manuela e... ele está a adaptar bem e interage com os outros e brinca e não sei quê.

Mas às vezes gostava de ser mosca para ver se... que o olhar dos pais é um bocado diferente dos professores.

- Como é que acha que é a relação do Bernardo com as Auxiliares e com os restantes professores?

- Deve ser muito distante. Com as auxiliares, talvez mais próximas, porque elas andam por ali nos corredores. Vieram-me dizer “Ai o seu filho é tão querido, tão educado.” “Muito obrigada.” Ao menos isso, “... e asseado.” Era o que faltava que não fosse. Os outros professores... a não ser a professora de música que é a professora principal da turma. Portanto eu nunca os vejo. Vi no início do ano a professora de matemática que assistiu às reuniões, mas desde então nunca mais os vimos. Só nas reuniões trimestrais a professora principal, mas de resto nunca os vi. Mas também sei que ele não frequenta as aulas deles. Portanto...

- A não ser Educação Física?

- A Educação Física, mas também nunca o vi. É só a de música.

- Como é que os outros colegas veem o seu filho?

- Devem o ver como um menino... o que eu acho é que eles devem pensar “Mas o que é que ele tem?” “O que é que ele tem?” Porque muitos miúdos... eu às vezes vejo no McDonald’s... o meu filho falava muito mal. Uma vez, ouvi um miúdo assim a dizer assim para o pai “Ó pai este deve estar a falar ou espanhol ou chinês. Não sei que língua é que ele fala.” Portanto eles... é assim, ele tem um ar tão normal, que devem dizer “Qual é o problema dele?” ou eles se calhar até devem pensar “Este miúdo está tão adiantado, é tão pequenino e tão... O que é que está aqui a fazer?” ou... não sei, não faço a mínima ideia. Mas tenho muito medo de que julguem que é um atrasado mental, porque não é isso, o problema dele não é esse. Só que... por exemplo, achei muito ligeira a apresentação que foi feita destes miúdos aos outros. Tanto aos outros miúdos como aos pais dos outros miúdos.

- Foi feita por quem?

- Para já por ninguém especializado. Não foi pela Manuela, não foi... foi feita pelo... alguém lá da escola, que eu nem posso precisar quem agora. A dizer “Agora temos a Unidade de Educação Especial” ou Estruturado, agora já não me lembro bem o que é que disse, mas foi assim uma coisa... portanto, as pessoas... uns “Atrasados mentais.” Aí... pensam...

- Como se manifesta, exteriormente, a melhor ou pior aceitação dos outros em relação a estas crianças com Necessidades Educativas Especiais?

- Eu acho que não sou a melhor pessoa para falar disso, porque as pessoas normalmente são bastante gentis e só olham assim... manifesta-se muitas vezes é por “Ah que miúdo tão mal educado, tão mimado.” Por causa disso, eu dantes explicava às pessoas “O meu

filho sofre disto.” E por causa disso eu deixei de dizer, porque as pessoas não percebem. Eu uma vez, também estava no parque com o Bernardo e o Bernardo teimava em ir no escorrega ao contrário. E veio um pai a dizer-me... e eu tentava-o tirar, obviamente e não estava a ser fácil. E veio um homem, mas muito agressivo a dizer “Pois, você não vê que o seu filho está mal?” Bem ele pôs-me de uma maneira, que eu já não tinha... quer dizer, a resposta tinha, mas fiquei... e saí dali a correr com o meu filho. Porque as pessoas não percebem. Outra vez... Ele agora fala, ele agora diz muitas coisas que me envergonham um bocado. Portanto, aqui na piscina há uma senhora que tem os dentes... é feia. E ele viu-a a primeira vez e disse “Ai mãe que feia, que horror, eu tenho medo. Eu tenho medo.” E eu “Calma Bernardo.” “Ai não, ela parece a Cruela.” [risos] Outra vez, estávamos num terraço e ele viu um senhor gordo “Que mal criado e não sei quê.” Pronto e aquelas coisas difíceis de gerir. E ele tem um miúdo o Rodrigo que anda com ele, embora com menos problemas. Que a própria mãe dele levou a mal porque o Bernardo dizia isso [que era gordo] do miúdo. Mas depois passou, houve ali uma altura quase que não me falava, porque pensava... porque ele agora diz tudo e eu agora tenho que ensinar o que é conveniente dizer e o que é que é inconveniente, de facto. E essa parte também é difícil de explicar, essas nuances.

- O que gostaria de sugerir à escola para melhorar o processo de aprendizagem e integração do seu filho?

- Para já, sinceramente... para ele vai ser complicado no 2º ciclo. Mas que eles [alunos da UEE] participem mais, não sejam vistos como uns... eu percebo também a proteção que eles fazem sobre estes miúdos por causa do bullying, de... Sobretudo naquela escola. Sobretudo naquela escola, porque se fosse menos problemática, menos... eles ali, os miúdos estão super enquadrados, eu tenho noção disso. É isso um bocado que me... como é que eu hei-de dizer, dá-me confiança e ao mesmo tempo que me entristece, porque eu acho que ele tem que estar preparado. Tem que se misturar mais com os outros, com o risco de... sejam maus com ele, ou que ele se aperceba... porque essa coisa, também faz com que ele tome a consciência. Uma vez houve alguém que lhe deve ter dito “Tu és maluco.” E ele “Ó mãe eu sou maluco?”, eu disse “Não filho, tu não és maluco.” [silêncio] Mas faz-lhe tomar consciência do mundo e dá-lhe defesas, que ele precisa. Acho também que a escola tem que preparar, ou as pessoas que estão a fazer estes programas têm de preparar melhor, também o que é que vai ser deles.

- Como?

- A escola é obrigatória até aos dezoito anos ou 12º, geralmente. Na turma do Bernardo, meninos que são normais, entre aspas, estão lá em vez de irem aprender, no meu ponto de vista, num ofício, num trabalho, não há desonra nenhuma em fazer coisas manuais. Estão ali a perder o tempo deles, a fazer perder o tempo dos professores, dinheiro à sociedade, devendo ser direcionados. E acho a mesma coisa para os nossos filhos, para o meu filho. Se ele não tiver capacidade tem que se prever outra coisa, mas aquilo que é importante é que ele seja autónomo e isso eu acho que ele é capaz. Eu acho que ele vai conseguir que ele ganhe a vida dele. Eu acho que o meu filho é capaz de fazer isso e se

não for vou ajudá-lo muito para chegar lá. Quer dizer para não ser um coitadinho, que ele não é um coitadinho. “Ele é como é.” Como diz o pai. Ele é assim e os outros nem assim são, vamos lá.

- Como interpreta o seu contributo e a sua ação junto da escola para o desenvolvimento e sucesso educativo do seu filho?

- Acho que é importante. Acho que é importante e acho importante também que... Eu tenho tido muita ajuda da parte da Manuela e tudo. Quando eu digo “Ah, isto está a ser complicado gerir isto ou aquilo.” Ela ajuda-me. Eu acho que tenho que fazer aquilo que me compete, acho que é importante para ele que... para já que os professores e que as pessoas se deem conta que ele não está abandonado que não... e depois é a interação, dar feedback. Eles [professores] têm que me dar feedback e eu dar também. Há uma interajuda, portanto acho que é...

- Um caminho a dois, escola e pais?

- Completamente e tem que haver mesmo muita comunicação e estarem integrados para não... cada um não estar a trabalhar no seu campo.

- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a integração das crianças como iguais em direitos?

- Olhe para já, quando os apresentam, apresentando-os de uma maneira um bocadinho mais densa e explicar bem do que é que se trata.

- Com mais conhecimento daquilo que estão a falar?

- Sim. Com mais conhecimento e é assim, é um direito que os nossos filhos têm. Tanto direito como os outros, nós pagamos impostos como as outras pessoas. E é importante o direito à diferença. Por exemplo naquela escola, eu acho que há muitas pessoas diferentes, se formos por um prisma de... portanto essas pessoas querem estar incluídas na sociedade. E têm direito tal como os nossos filhos. Eu acho que é preciso explicar isso, porque as pessoas ainda veem estes meninos como atrasados. E pronto. E antigamente punham-se fechados em casa e... Portanto, é preciso dar a conhecer que são capazes, que é importante haver abertura da parte de toda a gente, para os incluir. Eu acho que é assim, os miúdos, os mais novos, que têm andado com eles. Esses miúdos vão aceitá-los melhor na sociedade do amanhã, mas os adultos de hoje não estão preparados, está a ver? E essa parte é importante comunicar. Agora, mesmo comunicando-se há sempre a prioris e sempre coisas. Agora, comunicando mais, as coisas seriam mais fáceis. Os outros pais veem-nos também como pobres coitados “Ah coitados, aconteceu-lhes que infelicidade.” Ao princípio é isso, mas os nossos filhos, nós gostamos deles como os outros pais, ou se calhar até mais. Depois têm coisas, que os outros dão muito mais.

- Como se sente quando participa com o seu filho na sociedade?



- Para já, há uma decisão que nós tomamos muito cedo. Depois de o céu nos ter caído em cima da cabeça, como disse à bocadinha, foi de “Ok. Ficámos muito mal, ficámos muito isolados em casa.” Ou íamos impedir ou então começávamos a viver. Então, o que é que decidimos fazer? Tentar fazer tudo o mais normalmente possível. Foi muito complicado ao princípio, mas mesmo muito. Desde entrarmos num restaurante ou no café, o meu filho agarrava-se às portas, gritava, esperneava, deitava-se no chão, não se queria sentar à mesa, não comia. As pessoas viam-nos a comer e o miúdo não comia. Para não haver escândalos também não insistíamos, mas tudo isso vivemo-lo e tivemos de conviver com isso. O olhar dos outros é complicado nessas situações, mas a verdade é que hoje ele consegue ir praticamente para todo o lado. É um aventureiro [risos], é mesmo. E gosta de conviver, gosta de... portanto ajudámo-lo muito nisso, porque a particularidade dos miúdos autistas é precisamente pouca comunicação, pouca alegria. Ele é alegre, ele é aventureiro, ele é desportivo, ele é... portanto eu acho que os pais nisso é mesmo uma coisa que temos de ir contra a vontade deles, contrariar e... é a única maneira de os preparar, não há outra. Nós vivemos na sociedade e eles vão viver na nossa sociedade.

- Como acha que os outros veem a presença do seu filho nestes espaços públicos?

- Olhe, nesses momentos, veem muito que “Este miúdo devia era estar fechado.” Ou... na altura, ele ainda tinha muito estereótipias, muita dificuldade com o barulho com a confusão e depois olhavam para nós como “Ai que pais que não têm nenhuma autoridade.” Particularmente para a mãe. Esses olhares vão mais para a mãe que para o pai.

- E neste momento?

- Neste momento é mais “O miúdo é mimado.” Porque ele agora porta-se bem e não sei quê. Fica sentado, come com a faca e o garfo, já não se levanta, já consegue. Isso tudo foi um trabalho feito por nós. Porque essa parte a escola não intervém, mas é importante também. Agora é mais, por exemplo “Vai lavar as mãos.” E ele “Ah não me apetece. Ah não.” O meu filho é mais visto como um menino mimado, que se nota cada vez menos fisicamente. Ele não se nota, acho eu. E cada vez menos as estereótipias e não sei quê. Cada vez tem menos e quando tem, deixo fazer um ou dois e depois “Vês o pai e a mãe fazer isso? Não. Então senta-te.” Mas a Manuela diz “Deixe-o, para descontraí-lo.” Por exemplo isso era uma coisa que eu não sabia gerir, se não fosse a professora eu não sabia como gerir isso. Está a ver? Mas há outros pais que é “Toma lá um acoite.” Isso não resolve nada.

- Quais os fatores facilitadores desta relação em que os fazem sentir integrados?

- É a colocação que temos, acho particularmente privilegiada, não sei se é pela pessoa, pelas pessoas que estão na escola e depois todo o mecanismo que há também com o [...], porque isto também... eles também intervêm, mas é sobretudo....

- Trabalham em rede?

- É, e sentir-se apoiado nessa rede. Determinamos esses tais objetivos, falamos das nossas dificuldades, ou que nós queríamos para o nosso filho e a partir daí... por exemplo o meu não andava de bicicleta. Era incapaz de andar de bicicleta para a frente. Pedalar em marcha atrás conseguia. E conduzir para a frente não conseguia. Olhava para a roda ou eu dizia “Olha para a frente.” Já não pedalava. E agora isso já estamos a começar, já vamos de bicicleta. Começou no [...], num triciclo gigante. Quando eu o vi nesse dia, não imagina a minha alegria. [risos] Ela a conduzir com um fiozinho para... pronto. Eles perguntavam o que é que eu gostava mais. Eu adorava andar de bicicleta, quando tinha a idade dele. Era a minha... e o meu filho não andava. Começou a andar o ano passado. E já anda.

- O que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças como cidadãos iguais em direitos?

- O que nós todos temos de fazer é ter menos aprioris, como as pessoas têm sempre medo do desconhecido, é preciso desmistificar um pouco. Porque, as pessoas, por exemplo nem sabem o que é o autismo, donde é que vem.... Os próprios médicos não sabem, mas as outras pessoas pensam “Foi qualquer coisa de mal que ela fez quando esteve grávida!” há sempre qualquer coisa assim, ou “Já era muito velha para ser mãe.” Está a ver? É informação. Informado. Que é aquilo que falta. Para os pais de crianças... para a sociedade, quer para os próprios, nós próprios pais. Embora que descobri, que há uma Unidade... há uma Associação, não é bem isso... aquilo que eu lhe falei à pouco, que a Câmara de [...] promove reuniões com os pais destes meninos uma vez por mês. E que de repente eu descobri, que não estava sozinha, e que não era só estes cinco pais [da UEE da escola que o Bernardo frequenta] e imensas pessoas, uns são surdos que outros são cegos, outros trissomias, há uma data de problemas. E descobri que havia essas pessoas todas que se sentiam tão mal quanto eu e tão pouco apoiadas. E de repente... isto foi este ano. Isso deu-me mais força. Sentimo-nos muito menos isolados. Isso foi uma coisa muito boa.

- Pelo facto de vários pais se juntarem...

- E de conversarmos. Determinámos um plano daquilo que queremos conversar durante o ano. Por exemplo, pré-adolescentes e adolescentes, sexualidade destes meninos o que é que vai acontecer a estes meninos. O meu ainda é pequenino, mas quer dizer, os outros pais já estão. Que me interessa saber. Isso fiquei muito contente de saber que isso existia, que eu não sabia e de participar nisso e de saber que.... Senti-me mais apoiada, menos isolada...

- Mais confiante?

- Exatamente.

- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que lhe tivesse feito?

- Ui, não me preparei para esta... [risos] [silêncio] Bem, como é que eu o vejo daqui a uns anos. Mas já respondi a essa pergunta. Onde é que ele vai... eu acho que vai ser...

Espero que o meu filho seja independente, que trabalhe, que ganhe a vida dele, que seja autónomo. Isso é mesmo... pronto. E gostava... Há uma pergunta que eu gostava que me tivesse feito que é “Esta problemática dos apoios, que estão a cortar e pelas notícias ainda vão cortar mais.” É assim, aquilo que assusta é, não os deixem para trás. Porque no fundo se os deixarem para trás vão ter que os subsidiar. Portanto acho que vale a pena nesta altura investir. É isso que eu acho que é importante. E que gostava que dissessem... para mim aquilo que é importante, para mais tarde eles não sobrecarregarem a sociedade é investir neles, investir na comunicação junto dos pares e dos pais dos pares, para a sociedade estar mais equilibrada e para os meninos, que são futuros adultos andarem para a frente. Porque eles não são uns coitadinhos, são diferentes.

- Obrigada pela sua colaboração.

- De nada e muito obrigada por me ter feito participar.

Legenda:

EB1 – Escola Básica de 1º ciclo

TO – Terapeuta Ocupacional

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

**Entrevista a mães nº 5 (M5)****Entrevista à mãe do João**

A entrevista decorreu na sede da [Associação]. Instalação em que consta uma sala multiuso, de reuniões e de trabalho, com três secretárias para dois funcionários e a Presidente. A decoração é simples e transmite tranquilidade e equilíbrio.

A entrevista decorreu com alguns pontos de alguma emoção.

Adroana, 4 de Março de 2013

16h 30mn – 19h 30mn

- [...], que idade tem?
- Cinquenta e um.
- Qual a sua formação académica?
- Eu tenho o curso do ISLA, de turismo.
- Qual o seu papel e função na [Associação]?
- Eu sou Presidente da Direção da [Associação]. Na [Associação] é essa a minha função e sou Diretora da Casa [...] que ainda não abriu, mas que há-de abrir muito proximamente.
- Quantos filhos tem?
- Dois.
- Que idade é que têm?
- A Mariana vinte e três e o João vinte.
- Tem algum filho com Perturbações do Espectro do Autismo?
- Sim, o João.

- Qual é o lugar do João na família?

- É exatamente igual a qualquer outro.

- Quando é que soube o que se passava com o seu filho?

[alguma emoção]

- Desde que ele nasceu.

- O que sentiu quando tomou conhecimento do problema do seu filho?

- Eu senti que de facto o meu filho era diferente desde que nasceu. A partir do momento em que o levei a quem de direito, ao médico e que realmente foi dito, com todas as letras, que o João tinha um Problema Global de Desenvolvimento. Quer dizer, o que eu senti foi um mixed feelings como se costuma dizer, não. Foi um peso muito grande, porque realmente aquilo que eu sentia era realmente verdade. Ou seja tenho aqui um desafio grande para a vida. Mas por outro lado foi um alívio, porque de facto não era eu que estava tontinha, não era eu que era má mãe e aquilo que eu sentia no meu filho era realmente verdade. Portanto, sabemos que há um problema, sabemos onde é que ele se centra e vamos arregaçar as mangas e vamos trabalhar. Portanto foi este mixed feelings. Se pudesse voltar atrás e ser tudo diferente. Claro que o melhor era poder ir a esta consulta e terem-me dito "Não, isto é, enfim uma coisa passageira que com um estímulo vai ao lugar.". Não era? Portanto foi mixed feelings por causa disso mesmo. Foi por um lado um alívio, "Não estou louca e sei. Sou uma mãe suficientemente desperta e atenta para perceber que há... passa-se qualquer coisa e que, esse qualquer coisa é real e tem um nome.". No fundo foi assim.

- Qual foi a reação do pai?

- A reação do pai... A reação do pai foi de baralho de cartas que, que desmorona. Aliás qualquer de nós sentiu que o mundo tremeu ali naqueles, naquelas horas e naquele momento. Acho que eu fiz uma caminhada, ou seja eu tive um período de aceitação muito mais imediato e ao mesmo tempo pacífico, que o meu marido. Ele fez esta aceitação mais tarde e mais lentamente, mas fê-la. Agora, no imediato não houve uma reação negativa. Houve uma reação de expectativa e houve uma reação de surpresa e de tristeza, como é evidente.

- Como é que comunicaram à restante família?

- Ah, de uma forma muito natural. Isso foi de uma forma muito natural, porque eu e o meu marido lidamos com estes assuntos e outros duma forma mais natural possível. Portanto, é verdade, é para estar em cima da mesa. E também, porque sentimos que não nos podíamos fechar no nosso, na nossa concha, porque no fim da linha isso ia ser absolutamente negativo para o desenvolvimento do João. Portanto foi muito... e isso, eu acho que, aí talvez eu tivesse um papel um bocadinho mais ativo e tivesse sido um bocadinho responsável por isso, porque sou uma pessoa com facilidade de

comunicação. E sinto isso e depois também, porque sou muito emotiva e as coisas saem-me naturalmente. Portanto, até numa de pedido de ajuda, disse à família “Passa-se isto assim, assim portanto vamos ter que... vamos ter aqui um desafio grande” e imediatamente também os envolvi neste caminho. É certo que, há coisas e sentimentos que são vividos muito por nós família ou individualmente até. O meu marido dum lado e eu do outro. São muito vividas individualmente quase, mas eu sinto que pus esse assunto muito cá fora, pus esse assunto muito na mesa e também num pedido de ajuda, de apoio no sentido da, da... como é que eu hei-de explicar isto, da, da...

- Da convivência?

- ... da convivência, do relacionamento entre todos e não só, e nisto de nós explicarmos aos outros, que confiamos de tal maneira neles, que também passa por eles este processo de... de estimular, era isso que me faltava, de estimular o João. E também a noção que, que nós tivemos de perceber que isto passava muito pelo estímulo. Não tanto por fechar o João e protegê-lo disto e daquilo. Sim senhora protegê-lo, mas passava muito por aí. É. “Vai ser difícil para ti falar? Então não te vou facilitar a vida a falar. Vai ser difícil para ti andar? Então, não te vou facilitar a vida.” No sentido de “Vou-te, vou acompanhar-te neste desafio, mas não te vou facilitar.” No sentido de “Vou fazer por ti.” E isto, foi muito transmitido à família, num pedido de ajuda. “O João agora está a tentar fazer isto, portanto vamos todos ajudar nesta caminhada.”. Isso foi uma maneira de envolver a família, portanto não havia tabus. “Ai vem o João, não se faz. Ai vem o João, não se fala ou vem a Mariana, não se fala no assunto.” Não. Não houve esse esconder da situação. Isso nunca houve. Nem na nossa família há esta tentativa de esconder o assunto, seja ele qual for. Podemos tentar, às vezes ser mais discretos, por razões óbvias, mas nunca, vamos esconder e fazer de conta que.

- Como é que os irmãos se relacionam?

- Os irmãos. Neste caso a Mariana, não é fácil. A Mariana não é fácil. Nunca foi fácil a relação do irmão, ainda não é, mas como é que eu hei-de explicar, mas também porque, de facto a Mariana nunca teve ali um parceiro de brincadeira. Porque isso nunca foi atingido, porque nunca foi conseguido, porque o João sempre foi um bebé que não, quer dizer, que não brincou, andou ali à volta dos objetivos e à volta das coisas, que por exemplo os primos da Mariana andavam. E isso dificultou um bocadinho o relacionamento entre eles e mesmo o facto de a Mariana perceber que sempre houve um envolvimento, mesmo que nós quiséssemos que assim fosse, mas sempre houve um envolvimento diário onde a sobremesa era sempre “O dia do João como é que correu, como é que não correu.” [alguma emoção]. Não quer dizer que não fosse também a mesma coisa para a Mariana mas, tinha um peso completamente diferente que tinha o irmão. E o João, também sempre teve um protagonismo e isso muito fomentado por ele próprio, na família e em todos os ambientes, que raramente os miúdos têm. Muitas vezes até os miúdos com as dificuldades que o João tem. E a Mariana sempre se viu posta um bocadinho para segundo plano. E não há dúvida que isso molestou um bocadinho e ainda molesta a relação entre eles, o que não quer dizer que hoje em dia

não seja uma relação muito mais positiva, que é. De muito respeito e a Mariana sempre a fazer muito de mãe. Sem dúvida. E eu acho que ela passou muito a fase do em vez de brincar “Eu vou supervisionar”. E tomou muito o meu papel e ainda hoje acontece e cada vez mais. Eu acho.

- Como é que vê o futuro do seu filho?

- Já vi mais negro do que vejo agora, confesso, por várias razões. Primeiro porque um dos trabalhos grandes desta Associação é preparar para o futuro e preparar muito o futuro das famílias e dos jovens com esta problemática. Quer dizer, vejo um futuro, não posso dizer “Ah, vejo um futuro super sorridente”, porque de facto neste contexto, nós não podemos sair da realidade. E neste contexto socioeconómico que vivemos, quer dizer nada disto é um mar de rosas. Para os nossos filhos um bocadinho ainda mais complicado, não é? Mas por outro lado eu acho que se descrevem mais caminhos, se desenham mais caminhos, nomeadamente com os projetos que nós temos na Associação e com a força e com o que acreditamos que é possível fazer. Mas também porque eu acho que a sociedade, cada vez mais está a ser trabalhada para isto da diferença. E já há muita pessoa a falar que de facto, tudo o que seja o contexto de escola e as necessidades especiais, todo este apoio que tem havido e este movimento que tem havido de se dar instrumentos para trabalhar estas crianças na escola e na escola pública e na escola integrada. E inclusiva, etc., etc. Já se fala tanto nisto, que eu acho que o caminho vai-se traçando no sentido de transvazar isto para a vida adulta e para o trabalho, etc, etc. E também porque vemos que não é fácil. E eu, falando nisto assim, até parece que a solução está ali ao virar da esquina, mas eu acho que é preciso também nós fazermos pontes positivas em todo o trabalho que vamos tendo nas Associações, nas famílias, etc.. E o que se vê, é que mesmo até em termos de consciência social das empresas, é evidente que não estão todas elas despertas para isto, mas há às vezes uma abertura ao fundo do túnel que nos leva a pensar, que se nós trabalharmos isto sempre numa caminhada de numa etapa da vida destes nossos filhos nós damos o braço à escola, há outra etapa que nós temos de dar o braço se calhar às Autarquias e através das Autarquias às empresas, através das empresas e assim sucessivamente. Há um caminho que eu acho que está a ser aberto. Não sou nada pessimista em relação a isto. Até porque se fosse acho que fechava a [Associação] e ia sentar-me em casa e fazia melhor figura, se calhar. Como eu costumo dizer. Mas isto, no sentido de “Eu acho que é possível”. Acredito que é possível. Quero acreditar e trabalhar para isso.

- Que escola frequenta o seu filho?

- Agora o João... enfim o João neste momento está a frequentar... tem um programa muito adaptado, ou seja, ele acabou o 9º ano na escola [...]. Acabou o 9º ano e a saída seria uma instituição tipo [...]. E é o que acontece, de facto o João está... construímos aqui o melhor dos dois mundos para o João. Então está dois dias e meio na [...] e está numa oficina, o CO 3 onde fazem peças de feltro e dividem peças para uma fábrica, para uma empresa de eletrónica e está dois dias e meio na escola [...]. Porque de facto, esta escola é uma escola pública e é uma escola de mão cheia, como eu costumo dizer,

onde cada criança e cada aluno com NEE ou não é um desafio. De maneira que eles propuseram um programa adaptado ao João. Estes dois dias e meio na [...], o que para ele representa algum peso em termos de sociabilização, porque o João é muito sociável e na [...] sente algum retrocesso e alguma não resposta para esta atividade que ele tem e esta destreza que ele tem a nível social. Se bem que às vezes desajustada, mas muito mais social do que é a característica base da SA. Na escola [...] propuseram-lhe então estes dois dias e meio, sendo que de manhã ele é auxiliar escolar e faz: trabalha na biblioteca, conduz e mostra a escola aos meninos do primeiro ciclo e faz algum trabalho de secretaria, mas muito de biblioteca. Mas é auxiliar escolar com muito orgulho. Da parte da tarde, tem duas disciplinas que foram... que no fundo são os docentes que mais o marcaram e que foram mais a referencia dele na escola [...], que é musica, pela professora Joana, que já o conhece há muitos anos. E de facto foi ela que lhe despertou este interesse musical e ele toca xilofone hoje muito bem e devido, de facto a esta ligação tão grande e a este querer experimentar coisas novas com o João. Portanto tem à tarde atelier de música e de trabalhos manuais que é o professor Luís e que também é uma referência muito grande e que faz aqui sempre uns trabalhos muito diferentes com eles e também tem a professora de inglês que treina muito e trabalha muito com ele TIC. E tem um blog que desenvolve com a professora e depois com a técnica de competências sociais que o acompanha em casa, a Isabel, portanto alimentam muito ali a informática e os blogues dele, etc. Por isso é que eu digo que ele tem o melhor dos dois mundos. E depois tem as atividades extras que são os escoteiros, os acólitos, a catequese e tudo por aí à frente.

- Ele é o único aluno neste projeto?

- Ele é o único aluno da escola [...] que está com este tipo de projeto.

- É a primeira vez que a escola está com este tipo de projeto?

- É a primeira vez que a escola está com este tipo de projeto em parceria com uma [...], por exemplo. E eu acho que é a primeira vez que eles têm este esquema montado para um aluno em especial. De resto é uma escola muito aberta que faz parcerias grandes com a [...], com a Junta de Freguesia, com a Câmara Municipal, até mesmo no que são oficinas de jardinagem, etc. Mas, mesmo assim este projeto do João, eu acho que é o único, que eles nunca montaram nenhum desta forma. Porque normalmente o que acontece, é que os miúdos ou têm uma parte de disciplinas mesmo na escola e depois podem ter outra na [...]. Mas num contexto um bocadinho mais fechado. O João é o único aluno que eu conheço com esta versatilidade.

- É por algum programa especial apoiado em alguma legislação?

- Não. Não tem. Isto é mesmo uma experiencia completamente diferente, porque inclusivamente o João é um elemento da escola e está na escola como quase que um meio PIT. A fazer um plano de transição, mas de uma forma muito particular, mas está seguro, está abrangido pelo seguro escolar, etc., mas de uma forma especial. Não tem



um chapéu legal que diga “Está no 9º ano ou está isto ou está aquilo”. De facto é aqui um pacote feito à medida.

- Como foi o percurso académico do João, até hoje?

- O percurso académico do João é, eu conto-o em três penadas. O João com dois anos e meio, vá lá três anos... Com dois anos e meio foi-lhe diagnosticado este Problema de Desenvolvimento Global. Por muito que eu fizesse testes de Griffiths e avaliações, etc. em [...], nunca se chegou a um relatório e a um diagnóstico, esta era mesmo a mancha, era portanto, Problemas Globais de Desenvolvimento, um Atraso Global de Desenvolvimento. Percebi que não podia deixar chegar os três anos, como eu fiz com a Mariana, por exemplo para o meter num infantário e achei que a estimulação do João tinha que ser feita no dia seguinte e foi, efetivamente. Porque eu tinha uma técnica... o João tinha muitos problemas respiratórios e não conseguia expetorar, etc. e eu tive uma técnica ocupacional que me ensinou a fazer cinesioterapia e ia lá a casa e tudo. E foi a primeira pessoa até que eu falei, porque no caminho de [...] até minha casa pensei muita coisa ao mesmo tempo e pensei “Uma das pessoas que me pode ajudar é esta pessoa” e falei-lhe e ela disse “Eu vou amanhã começar a estimular o seu filho em casa” e assim foi. Portanto o João começou a ser estimulado no dia seguinte, praticamente a eu saber desta confusão. Depois disso também achei que ele devia ir imediatamente para o infantário e começar a fazer intervenção precoce. Tive a sorte, enfim de reunir, de me circundar de várias pessoas que tinham o saber para me ajudarem a formar uma equipe que pudesse trabalhar com o João. E neste sentido indicaram-me também o [...], na altura ali na Lapa, que é o Centro, hoje é o [...] se não me engano, Centro de Apoio às Famílias com Crianças com NEE. Não estou a descodificar o nome, porque não sei exatamente. Mas antigamente chamava-se [...], que era o Departamento de Apoio da Educação Intervenção Precoce, estava ligado com a intervenção precoce, não me lembro exatamente do nome. E de facto apanhei duas ou três pessoas espetaculares que fizeram uma avaliação rápida ao João e que me forneceram, digamos, uma técnica que veio. Que acho que isto tudo se passou em quinze dias, três semanas, não posso precisar, mas foi muito rápido. E então proporcionaram-me uma técnica que foi ao infantário onde eu inscrevi o João. Rapidamente, infantário da [...] na Parede, das Irmãs [religiosas] italianas e que a professora Gisela ia semanalmente, duas vezes por semana a trabalhar com o João no contexto escola e foi ensinando às pessoas do infantário tudo o que fazia com ele. Portanto isto eu tive muita sorte, porque de facto as pessoas a quem eu pedi ajuda e às portas em que bati. Houve uma que me disse “Se fosse meu filho fazia assim, se fosse meu filho falava com fulano, se fosse meu filho falava com cicrano.” Foi desta forma que eu fiz este grupo de gente que foi trabalhando com o João. A intervenção precoce através da professora Gisela, foi a terapia da fala foi muito mais tarde, terapeuta ocupacional e a terapeuta da fala foi realmente mais tarde e foi por grande insistência minha. Porque o João não falava realmente e flagelava-se e fazia-me imensa impressão, mas eu também não era mãe de começar com o “Dá-dá-dá” só porque o menino quer água e forçava e forcei sempre muito este contato e a comunicação dita normal. E de facto neste [...], neste Centro eu pedi uma avaliação e

pedi uma terapeuta da fala. Aqui não gostaram muito deste meu pedido, com a idade do João. Então disseram que “Não senhora, era eu que estava tontinha, porque o meu filho teria que falar quando falasse” e eu insisti e expliquei dentro do quadro que tinha de atraso de desenvolvimento a minha intenção enquanto mãe era de facto, o mais possível estimulá-lo. Para um percurso dito normal. Tão normal quanto possível. Portanto a minha bitola era sempre no alto. A vida foi-me ensinando é quão alto. E então o caminho é vou por aqui, subo, subo, subo, eu acho que já não consigo subir mais, mas este trabalho está feito e há uma décalage deste tamanho entre aquilo que é o normal e o João. Portanto eu queria que essa décalage... trabalhava sempre como se fosse a mais pequena possível, mas ficando contente ao sentir que esta etapa está ganha, não vai mais do que isto? Tudo bem então vamos lá tentar noutra área. E lembro-me perfeitamente que me propuseram uma comunicação alternativa com um... eu esqueço-me sempre do nome. Que é, os meninos em vez de dizerem a frase ou de dizerem “Mãe” mostravam uma carta com a mãe. Sabe? Através de imagens. Isto tem um nome esquisito. Eu tenho o nome debaixo da língua, mas nunca me lembro.

- Bliss?

- Não

- Há uma série deles.

- Começa por M, começa por M, mas não me lembro, enfim. Só sei que eu não aceitei este tipo de apoio, porque achava que eu tinha que partir sempre daquilo que era normal e perceber qual era a capacidade dele. Se não conseguisse, se nós víssemos que não conseguia por essa via é evidente que as alternativas eram várias, mas felizmente, e mais uma vez eu estava certa. Realmente tentámos pela via normal e o João aos três anos teve a terapeuta da fala que o acompanhou até aos dez. Porque depois a Lia não se limitava só à terapia da fala, mas a tudo o resto. Fazia um bocadinho de terapia ocupacional, ajudava-me a mim, eu própria fiz terapia da fala com ela, porque eu de vez em quando ficava afónica e precisava de saber colocar a voz e a respiração e tudo. Ajudou-me a tirar-lhe as fraldas. Quer dizer, houve aqui um acompanhamento muito grande e foi uma terapeuta que ainda hoje é lembrada como se fosse da família. [alguma emoção] Em relação ao percurso escolar, o João fez o infantário [...] com o apoio da intervenção precoce, pronto. Depois chegámos à altura, o início do básico. Mentira, mentira, do infantário ainda passou para a creche. Não sei se é a creche! É a creche e o infantário, não é?

- É.

- Então é. E então nós mudámos de casa para [...] e o João foi ainda para a pré primária no infantário [...], onde esteve três anos. Aí a Mariana também foi e fez o básico todo nesse colégio. O João só esteve dois anos e nesse colégio correu bem. A terapeuta da fala ia ao colégio e a psicóloga era do colégio. E ele tinha aqui o apoio suficiente. E tinha também neste colégio musicoterapia. E foi na musicoterapia que ele conheceu a professora Joana quando foi parar a [escola...], a partir do 5º ano e que foi o reencontro

da professora de música com ele. Portanto ele teve musicoterapia. Aqui o João fez uma pré primária muito limitada, muito rudimentar. Foi para a primária praticamente sem conhecer as letras, etc. Depois na passagem deste colégio para a primária, mesmo. Para o primeiro ano de escola foi uma escolha difícil, mas foi uma escolha muito feliz. Porque de facto eu e a terapeuta da fala, a Lia, começámos a ver escolas para o João e como o João estava ao abrigo, na altura do [artigo] 319, o que importava era a escola que nós pais entendêssemos ser a escola ideal. Por muitos motivos, não só porque a professora era boa, era por muito mais do que isso. E então começámos aqui, a ver algumas escolas e escolhemos a escola [...] em Tires. Esta escola foi muito importante para o João [pausa com alguma emoção]. Escolhemos a escola [...] porque, primeiro porque gostei do cheiro da escola, cheirou-me a escola. A escola, escola, não sei explicar, tem uma, tem uma, pronto, energia diferente. Uma escola que é bem organizada, em que se ouve o silêncio enquanto os miúdos estão na aula e se ouve o barulho quando eles estão no recreio. As coisas muito bem colocadas no tempo e no espaço. Gostei da diretora. E depois esta escola tinha uma particularidade, eu vivia em S. João, a escola era em Tires, os meus pais vivem em Tires e o João tem uma relação muito forte com os meus pais. Portanto o espaço geográfico de Tires era-lhe conhecido. Alguém que me podia dar apoio que era os meus pais, estavam perto da escola. Portanto foi uma série de circunstâncias que me fez sentir que aquela era a escola ideal. E de facto foi. O percurso do João foi muito engraçado, foi... não posso dizer que tenha sido... quase que até parece mal estar a dizer “Que foi muito engraçado”, mas foi. E não foi um percurso sofrido e cheio de dramas e cheio de confusões e conflitos e obstáculos inultrapassáveis. Foi um percurso com muitos obstáculos, não há uma dúvida, mas com... não sei, eu acho que tive a sorte de ter pessoas interessadas no processo do João e que sempre fizeram caminho comigo e caminho na positiva. Se tivemos obstáculos? Imensos. Começámos por a professora que ficou com o João, a professora Inês, sendo uma professora que tinha chegado naquele ano dos Estados Unidos, onde tinha dado quinze anos aulas, nos Estados Unidos. Portanto, caidinha numa cultura como a nossa, numa escola como a nossa. E que dizia “Eu nunca tive... eu nunca tive... eu nunca dei aulas a meninos com problemas. Assim com problemas de desenvolvimento. Tem um relatório?” “Não.” “Tem um diagnóstico?” “Não.” “Então como é que a gente vai fazer?” e eu dizia-lhe “Ó senhora professora, olhe não sei. Não consigo como mãe explicar-lhe, mas o que é certo é que estou aqui para desbravar caminho consigo. Portanto vamos trabalhar as duas.” E ela disse “Ah, mas eu aceito. Aceito esse desafio.” E foi dando o braço à escola e à professora e às auxiliares e às técnicas que tiveram com o João [...] [pausa e alguma emoção], fomos fazendo esse caminho. [pausa] Foi... [pausa] Então com a professora Inês de facto foi um desafio que tomámos as duas. E foi também na [escola...] que eu aprendi a desbravar o caminho naquilo que são os direitos destas crianças, destas famílias, a procurar, a bater às portas. E de facto também tive a sorte de me cruzar com pessoas boas e que se entusiasmaram pelo caso do João e que fizeram caminho connosco, nomeadamente ainda existiam as ECAEs. E a Dr.<sup>a</sup> [...], que me lembro tão bem, que foi ela que me ensinou juntamente com a escola a pedir os recursos, a pedir as auxiliares, a pedir as professoras de apoio. E de facto, não posso dizer que tenha sido, que não tenha tido obstáculos. Claro que tivemos muitos, mas

quando eu digo “Não fui eu mãe que teve, fui eu, foi a escola, foi os professores, mas fomos todos em conjunto que superámos, aprendemos a superar tudo isso.” E realmente na vida escolar do João eu fui abrindo precedentes. Ora se houve um ano que eu pedi as coisinhas certinhas ao Ministério e o Ministério deu juntamente com a escola. Então no outro ano eu fazia exatamente igual e se possível até pedia um bocadinho mais. Nomeadamente lembro-me muito bem, da escola quando pedia, quando era preciso auxiliares de apoio educativo para os recreios e tudo isso, porque era um contexto de muito aluno e na altura, na escola havia, acho que dois ou três meninos com NEE. Eu lembro-me que aprendi que através da ECAE e dos conselhos todos, que se pedisse ao Ministério da Educação, ou seja à Câmara Municipal de [...], neste caso. Através da Câmara Municipal pedia-se ao Ministério uma auxiliar de apoio educativo e sim senhora a Câmara fornecia a dita auxiliar. Eu lembro-me perfeitamente que traçava objetivos para o João juntamente com a escola e juntamente com as auxiliares e com as Educadoras. E os recursos que vinham eram divididos com o resto da escola, porque também tive a sorte de o João ter sempre colegas muito abertos e muitos despertos e muito amigos dele. Muito amigo dele e eu digo muitas vezes que os colegas do meu filho foram em grande parte os professores dele, também. Acho que fizemos um percurso enquanto pais, mas no fundo eu mais, que estava assim na linha da frente, em termos de dia a dia na educação do João. Acho que estivemos sempre muito presentes na escola, estivemos muito com a escola e foi isso que eu aprendi. Nós trabalhamos muito com a escola, não contra a escola, não para a escola, não pela escola, mas com a escola. Eu acho que isto mesmo nas entidades oficiais sempre fazia a diferença, porque a qualquer sítio que eu fosse, que eu recorresse a pedir um apoio, a pedir um donativo, a pedir fosse o que fosse nunca ia eu sozinha, nem nunca ia dizendo mal da escola, que a escola não dava, não tinha. Eu ia com a escola fazer este caminho e este pedido. Portanto as pessoas não tinham como negar. Porque era um trabalho de partilha, era um trabalho conjunto, não era uma reclamação. Eu nunca fiz uma reclamação. Da escola nunca fiz uma reclamação, quanto muito, quando me diziam um não perguntava “Porque é que não?” Se era respondida de forma, com argumentos que valessem a pena e que fossem por mim entendidos e pela escola também, eu acatava ou não. Quando não, argumentava e contra argumentava até ter o sim. Depois outra coisa que foi importante, no caminho do João é que foi definido relativamente cedo, percebido e definido que o João tinha um problema, um défice cognitivo que hipotecava em muito as suas... o seu caminho académico. E eu acho que também fui muito ajudada quer pela escola, quer pelas técnicas que sempre rodearam o João a saber aceitar aquilo que tinha, aquilo que eu sabia que ele não ia conseguir fazer. E eu acho que isto facilitou muito o trajeto académico do João, ou seja, ele nunca teve uma tensão e uma pressão tão grande. No sentido de “Tens de aprender a ler e tens de aprender a ler e tens de aprender a ler e tem que ser o B A Bá e tem que ser o B A Bá.” Ou seja nós sempre percebemos o que é que ele conseguia daquela maneira e se conseguia ou não e se não conseguia daquela, que outras maneiras é que nós tínhamos de o levar até ao objetivo final, que era, por exemplo aprender a ler. Que era uma das coisas que me preocupava muito, que era ele aprender a ler e a escrever. Eu sei que este caminho foi traçado e foi trabalhado até aos doze anos do João. Só entre os onze e os doze anos é que o João aprendeu a ler e a

escrever efetivamente. Nunca desistimos, mas também nunca achámos que o facto de ele atravessar um ano e não conseguir e atravessar outro e não conseguir, não queria dizer que ele não conseguisse mesmo. Nós entendíamos sempre a falha como um bocadinho nossa. Fomos nós que não conseguimos chegar a ele, vamos lá tentar outro ano. De que forma chegamos a ele? Ou seja, o que eu quero dizer é que, eu também entendi como mãe e dei aos professores esta mais-valia de não estar à espera que fossem os professores a fazerem as descobertas sozinhos, a fazerem as descobertas do João e a terem a responsabilidade da educação do João e a terem a responsabilidade de ele chegar a determinados objetivos, que nós pais queríamos. Entende o que eu quero dizer? Ou seja, “O meu filho tem que aprender a ler e a escrever, portanto é para isto que vocês cá estão.” Nunca olhei para os professores desta forma, sempre olhei para os professores como um parceiro de levarem o João tão longe quanto possível, na caminhada académica dele, connosco atrás. Connosco pais atrás e família, que sempre trabalhámos e sempre nos empenhámos, tal como os professores. Chegou uma altura em que tiveram que se definir aqui currículos e fazer programas, PEIs, Programas Específicos Individuais, Educativos Individuais. É evidente que as matérias e os contextos foram muito trabalhados, muito cortados em relação ao João e tudo lhe foi, no fundo tudo foi lecionado de uma forma muito funcional. E eu penso que essa foi a grande mais-valia no percurso académico do João, também nós soubemos mais uma vez [pausa e muita emoção] perceber que o caminho não era tão alto e era mais baixo [emoção] e tudo isto custa [emoção] aceitar. Mas foi muito positivo.

- Então o João saiu da [escola...] e foi para a [escola]...

- O João saiu da [escola...], é preciso dizer também, na [escola...] que o João teve ainda a mais-valia de ter tido a Unidade de Ensino Estruturado. Que foi a primeira no Concelho de [...] [emoção] Eu entendo que o João não ganhou muito com esta sala, porque ele já tinha muitas competências adquiridas. E já tinha nessa altura... eu acho que já tinha muita competência de sala de aula, em determinadas ocasiões, mas de facto foi uma mais-valia para a escola e para ele também. Sem dúvida em determinados itens. Depois saiu da [escola ...] e foi para... mudámos de casa, de Concelho de tudo e ele mudou de ciclo e foi para o 5º ano e entrou na escola [...] [emoção]. A entrada do João na escola de [...], também foi surpreendente, porque eu ia tremelizando, como qualquer mãe, que manda o filho para o 2º ciclo. Mas de facto, realmente eu acho que o percurso... ele tem sido um miúdo com muita sorte, porque até mesmo nesta escola foi uma... foi muito, muito, muito, muito fácil a adaptação do João, a integração, não só dele com os colegas, mas também dos colegas com ele. Claro que a minha caminhada em termos de escolha de escola foi exatamente a mesma que eu fiz na... quando ele integrou a [escola...]. Eu gostei da escola de [...], achei que tinha regras muito definidas, que era um espaço grande, não muito grande e vi profissionais que me mereceram confiança. O que acontece é que o processo do João foi muito bem guiado, portanto muito bem feita a passagem do processo da [escola...] para [a escola...]. Eu fiz duas ou três visitas a [escola...] antes do João começar as aulas, portanto todo o processo foi muito bem explicado. A técnica que acompanhava o João, na altura

também foi à escola e também explicou o caso do João e esta problemática. Nesta altura já se sabia, sim da Síndrome de Asperger [SA], Autismo altamente funcionante e algumas características também da SA. O diagnóstico estava feito porque foi apurado aos dez anos de idade, mas só aos dez anos de idade é que, de facto nós tivemos um papel. Lembro-me que isso ainda foi aso quase de festa na [escola...], porque finalmente havia ali um diagnóstico. E alguma coisa que nos pudéssemos agarrar como fio condutor do processo. Que no fundo também já não foi muito importante, porque o percurso dele tinha sido bem... muito bem alinhado. Em [escola...] o João entrou com currículo alternativo, sem volta a dar. Portanto houve mesmo disciplinas que ele não teve e eu tive... hoje em dia, digo “coragem”, porque de facto eu percebo, que não é fácil para um pai e para os pais dizerem “Ai, de facto o meu filho é melhor não fazer matemática ou não fazer esta ou aquela disciplina.” Não é fácil, porque a pessoa dá ideia de que está ali a quitar conteúdos e a passar-lhe um atestado de incapacidade a ele. No entanto, o facto de realmente ser muito claro que o João não podia ter sequer um currículo adaptado, foi muito fácil marcar o percurso do João e marcar ali o caminho académico dele. Foi muito, sempre virado para a funcionalidade. Matemática não existia, era matemática funcional através de variadíssimas outras atividades, nomeadamente a jardinagem. As Ciências da Natureza eram dadas in loco, ou seja eram dadas por uma professora que ia plantar, que ia fazer e que explicava o básico da natureza e do programa. Depois havia aulas que ele de facto frequentava, mas de forma muito, enfim muito bem, muito bem organizada. No fundo preparava contexto. Preparava os conteúdos e depois ia xis tempo à sala de aula. Umás vezes, nos melhores dias conseguia estar o tempo de... sei lá, trinta minutos. Quando não conseguia vinha para o CRI. Mas teve realmente a facilidade de integração na escola, que toda a gente o conhecia, percebia como é que ele comunicava e ele comunicava realmente com os outros. E eu... havia sempre aqui uma maneira de “Está cansado não vai estar mais tempo dentro da sala de aula, sim senhora vai para o CRI ou vai para o CRE, ou vai para a sala de apoios ou vai para o PBX”. Havia sempre uma maneira de ele conseguir fazer até ao seu limite. E nesta escola de [...], ele teve imensas experiencias que eu isto, acho que é muito importante no percurso destes miúdos, é facilitarem experiencias, tantas quanto possíveis que eles possam ter. Se for no contexto escola ainda melhor, porque é um contexto altamente privilegiado. De maneira que desde, realmente desbravar o caminho da música e conseguir aprender um instrumento e com o facto de conseguir aprender um instrumento faz uma panóplia de coisas, desde as visitas da escola. Quer seja... fossem da turma do João ou não, serem muito partilhadas por ele e ele ser convidado a ir para tocar, ou nos lares da terceira idade ou nas festas de... fosse o que fosse. Portanto ele era muito chamado a ir participar em tudo o que era atividades da escola. O percurso do João, mesmo em termos de competências e de saber é limitado não há dúvida, porque como expliquei sempre em currículo alternativo, mas o que ele ganhou em termos de competências sociais do saber estar, do saber comportar-se, da transmissão e da forma como aprendeu a explicar e a demonstrar os sentimentos, que é uma coisa que é muito difícil nestes miúdos. No fundo também foram duma abertura muito grande para ele receber e interiorizar os conceitos académicos que lhe iam sendo explicados. E eu, por exemplo, acho muito engraçado que o João é capaz de perceber

muito melhor a formação do Condado de Portugal, melhor do que eu, porque trabalhou isto a nível de História, mas também com a professora de apoio, mas também com a professora de trabalhos manuais ao ponto de fazer a tábua cronológica com todas estas fases da nossa História. E que depois serviu até para os colegas, porque esse trabalho dele acabou por ser exposto na sala de aula e toda a gente tinha ali uma grande cábula para quando vinham os testes, por exemplo. Agora tem um certificado de frequência do 9º ano. Não tem um diploma, mas sabe estar, aprendeu a estar na fila para o refeitório, vai comer sozinho, carrega o cartão sozinho, portanto há aqui uma série de competências, que de facto não é aquela competência académica de saber de trás para a frente os descobrimentos e de saber físico-química. Aliás, nem nunca frequentou uma aula de físico-química, porque eu preferi trinta vezes que ele estivesse a fazer a jardinagem com a professora Sónia. Felizmente apanhámos professoras de excelência nesta escola e que apostaram muito com estes miúdos. Ele no fundo... ele fazia estes ateliers com mais dois ou três colegas. Quer dizer, ele ganhou mais com este tipo de atividades e o facto de treinar a matemática funcional, treinar as ciências, saber o princípio, o meio e o fim do crescimento de uma alface que acabava por ser vendida por ele na sala dos professores, para fazer mais dinheiro para ir comprar mais sementes. Quer dizer, acho que isto tudo, até na vida hoje do João, do dia a dia serviu-lhe de muito mais do que se tivesse que estar massacrantemente numa aula de matemática, a massacrar-se a ele, ao professor e aos colegas. Uma coisa que nós, como família sempre demos muito valor é aos outros. O espaço escola para o João não tem que ser um espaço especial para ele, tem que ser um espaço também para ele, porque no nosso entender, isso desde a [escola...], desde a [...], nós só seríamos família e pais contentes se víssemos o nosso filho feliz, mas se percebêssemos que com ele a turma estava toda feliz. Porque nunca nos satisfiz o facto de ele ser único. Mas depois os miúdos olharem de lado para o João e não integrarem. Eu acho que isso é a grande preocupação. Eu preferia, que o João às vezes tivesse um dia um bocadinho mais difícil, enfim, quase que tenho escrúpulos de dizer isto, mas que estivesse a aprender que ele tinha que estar bem e que os outros tinham de estar bem com ele. Porque só assim é que o João conseguiu ter a integração e ser um miúdo feliz como é e aceite de forma gratuita como é. Às vezes foram momentos de decisão difíceis. Que a pessoa vai e diz “Então mas espera aí, mas ele está bem assim, mas porque é que eu hei-de levantar esta lebre. Mas isto não foi muito justo para os outros, mas ele ficou tão bem, tão contente. Não, mas não é correto e não é justo.” E acho que isso, também foi muito importante, porque os professores sempre caminharam muito neste sentido, connosco família e sempre partilharam muito deste nosso sentido de justiça perante os outros. E de facto de igualdade, porque se fosse ao contrário, eu acho que nós estávamos a fazer sobressair muito aquela diferença. Machucando um bocadinho a diferença dos outros, porque todos são diferentes. E isto acho que foi muito importante. Isto foi fluindo na nossa família. Não foi nada que tivéssemos premeditado, nada disso. Mas foi fluindo, porque também é a maneira de nós estarmos. A felicidade dele importa, o bem estar dele importa, mas importa enquanto também os outros sentirem esse bem estar e aí sim, nós sentimos “O meu filho é um ao pé de tantos. Tem estas particularidades? Tem. É preciso fazer este esforço da parte da professora de apoio, da nossa parte? É, mas ele

consegue estar com os outros e ser um com os demais.” No fundo o percurso do João foi feito de muitos obstáculos, mas depois, de muitas maneiras e muitas saídas airoso para esses obstáculos. Sempre foi uma oportunidade, sempre, de se aconteceu com o João e deu certo, porque é que com o António, o Pedro e com o Manuel também não há-de dar certo? Porque eu acho que é isto que faz sentido, porque se vamos trabalhar para um só não faz sentido, nem eu teria embarcado hoje nesta vida de missão.

- Sentiu algumas dificuldades na admissão do João na escola?

- Não. Olhe eu vou-lhe dizer uma coisa muito, muito, muito sincera, vou ser do mais sincero que há. Se houve e pode ter havido e se eu começar aqui a andar para trás no tempo e na minha memória e sentir e a visualizar a cara de uma das professoras ou a cara de alguns pais nas primeiras reuniões de pais ou aquilo que disse um determinado pai ou que fez uma determinada auxiliar, eu se calhar podia-lhe dizer que foi horrível e que tive complicações e porque as pessoas acharam que, e olhavam assim. Olhe, as minhas energias estavam canalizadas para um objetivo e o objetivo era integrar o meu filho na escola como qualquer outra criança. De maneira que se houve, se esses obstáculos tiveram alguma pretensão de existir, eu não dei por eles. Tal como se me dissessem assim “Ai então e tu nunca sentes aqueles olhares assim de lado. A gente vai na rua e aquele olhar de lado. Se a gente vai ao supermercado e eles fazem aquele olhar de lado.” Eu quis lá saber dos olhares de lado. Se calhar eles existiram e com certeza que existiram e continuam a existir, porque quem olha para o meu filho percebe que há ali uma disfunção qualquer. Mas, sabe eu sempre me centrei muito, em que ele percebesse que a força dele naquele momento estava em mim e que os outros não interessavam para nada. Tínhamos era que naquele momento ultrapassar aquele obstáculo, ou seja quando por exemplo, ele na Igreja fazia um estardalhaço enorme quando ouvia o... Lembra-se do João e dos microfones, lembra-se como ele ficava? De facto havia manifestações do João que não eram nada fáceis de controlar, mas eu nessas alturas críticas, sempre o procurei. Aí sim, eu procurei-o a ele e só a ele, para que sentisse que “Não acontecia nada, porque eu estava ali. E que aquilo doía, mas que eu estava ali” E a mim não me interessava aquilo que as outras pessoas pudessem cochichar, ou dizer ou olhar. Eu sentia os olhares nas costas, mas não me importava não explicar isto. Portanto mesmo que houvesse um prenúncio de obstáculo por causa destes sentimentos de repulsa, digamos assim, eu nunca os valorizei. Zero. E ainda hoje não valorizo. Se é uma coisa que o afeta a ele! Lembro-me de há muito pouco tempo me insurgir, num grupo de escoteiros em... e de facto eu insurgi-me em relação a uns olhares que eu não gostei, porque o João já não é um bebé é um homem e de facto tive naquela cerimónia um bocadinho desconfortável, mas consegui arrumar-me e meter as coisas no devido sítio. Portanto, como digo e repito, se houve o prenúncio desse tipo de obstáculos, passei por eles, não os valorizei. E tirei dessas situações o melhor que podia tirar. Não me irritava muito com este tipo de coisas, sinceramente. A não ser que o tratassem mal diretamente, isso nunca aconteceu.

- Mas eu gostava de saber se quando procurou escola para o João houve algum impedimento por parte dos responsáveis da escola.



- Não, nunca senti. Tanto que o João esteve, como lhe digo, no fundo, no fundo esteve em quatro escolas. Nas Irmãs [religiosas] na Parede, que fui, falei, expliquei e as Irmãs foram uns anjos e disseram “Venha o João e venha a técnica para nos ensinar.” No externato... ainda posso dizer que no externato... por isso é que me levou a tirar o João do externato e a pô-lo na escola pública e a Mariana ficou. De facto no externato... porque comecei a sentir alguma dificuldade. A sensação que eu tive, foi que era um favor o João estar na escola, no colégio. Ainda por cima, porque ao colégio ia a terapeuta da fala e a psicóloga, portanto havia ali dois tempos que o colégio se sentia desconfortável, porque tinha dois elementos que não pertenciam à escola. Mas no momento em que eu senti isso, disse “Não. Não é escola para o João.” Nem para mim, porque eu como mãe tenho que me sentir bem na escola, porque eu vou ser escola com ele. E aí serenamente, a Mariana ficou e o João saiu para a [escola...]. Na [escola...] não tive qualquer dificuldade. A única coisa, mas que eu ainda há muito pouco tempo disse isso e que recordo com muita saudade. A primeira vez que entrei na escola disse [à diretora] “Desculpe. Eu gostava de matricular aqui o meu filho e vinha visitar a escola.” “Está marcada?” “Não!” “Então, olhe eu peço imensa desculpa, eu tenho o tempo muito ocupado e esta escola é uma escola muito organizada e eu hoje não a posso atender. Não estava à sua espera, por forma a eu poder recebe-la como deve ser e mostrar-lhe a escola tem que marcar. Tem que vir noutro dia e tem que marcar.” Eu disse “É nesta escola que o meu filho vai ficar.” Porque havia ali o fio de prumo, a regra. Não quer dizer que se a senhora não fosse simpática “Ai, mas espere eu vou...” Tudo bem, mas gostei da frontalidade. Não sei alguma coisa me puxou para ali. Portanto, se houve dificuldade foi essa, foi imediatamente superada, porque devo ser tontinha e levei aquilo pela boa. A outra era a professora Inês que dizia “Ah, pois sou eu que venho para o primeiro ano. Eu caí aqui dos Estados Unidos, eu nunca tive meninos com NEEs.” Podia ter sido o obstáculo. Disse que “Sim.” E eu disse “Olhe, então damos o braço uma à outra e vamos embora.” Quando a professora dizia “Ai filha, quando ele chega à escola e se põe no topo da sala a dizer «Ai, huuuum»». Já sei que ele vai rasgar o trabalho de algum deles. Olhe eu fico... O que é que eu lhe faço?” “Ponha-o de castigo.” “Ai, não posso pô-lo de castigo.” Lembro-me tão bem destas conversas. “Ai, pode, pode.” “Ai, não posso [...] que os meninos não deixam.” “Ai, pode, pode, tem que pôr. Ou então tem que ficar triste com ele.” E foi por aí, porque ele tinha uma ligação tal com a professora Inês. De amor profundo com a professora, que a professora dizia-lhe “Estou profundamente triste contigo.” E era a pior coisa, portanto “Ó João voltas a fazer isso e fico triste contigo. Eu não te vou falar mais durante a manhã.” Depois em [escola...], não tive... não tive. O que é que lhe posso dizer, tive dificuldades, a primeira vez que tentei metê-lo nos escoteiros. Mas pronto, não é escola, mas também é uma entidade. Tive de facto. A primeira vez correu mal e foi das poucas cartas que escrevi de reclamação para o Dirigente Nacional. Mas de resto não tenho tido uma dificuldade de maior, porque eu também acho que tenho tido a sorte de ter tido o tempo e a disponibilidade para poder acompanhar. E de facto também fui uma mãe, aliás como eu acho que somos todas, cada uma à sua maneira, disponível. Às vezes não me apetecia nada ir para as festas e organizar isto e fazer aquilo e atender um pai e falar com outro. Não me apetecia de todo, porque ter um filho nestas condições não é fácil e não é

descansativo, como se costuma dizer. Não é um drama, mas é uma responsabilidade acrescida. Mas também senti muito, sempre esta chamada aos outros e por isso acabei por abrir aqui umas portas ao João. Sempre por aí, ao João e aos outros.

- Como vê a autonomia do seu filho na escola?

- Como é que vê como? Se ele é autónomo, se não é?

- Sim.

- O João neste momento. Por exemplo se eu olhar para [a escola...], para a atividade dele neste momento, eu só posso dizer que ele é totalmente autónomo, porque... não é autónomo, por exemplo no transporte de casa para a escola, isso não é. Com grande infelicidade dele ainda não foi e se calhar não vai ter tempo de ser trabalhado, porque depois se Deus quiser quando abrir a Casa [...] ele irá para a Casa [...]. Isto era um dos objetivos do meu filho era poder ir de autocarro, de casa para a escola e vice versa. Só que o trajeto não é tão linear assim e se bem que faz isto de casa para o ginásio e do ginásio para casa e de casa para a Igreja e da Igreja para casa e ali pinga doce, ali tudo muito perto. A escola é um bocadinho mais complicado. Dentro do contexto escola, ele de facto não precisa de ajuda neste momento para nada. Foi trabalhado desde a [escola...], foi trabalhado para fazer sozinho. Olhando para [a escola...] lembro-me muito bem do primeiro ano que ele teve uma auxiliar que vinha em nome de João e eu depois a meio do ano disse “Isto não pode ser. Não é para o João é para todos.” Porque eu não queria que fossem tolhidas as hipóteses dele. Cair no recreio, ir à casa de banho sozinho, perder-se no contexto escola para se poder encontrar, quer dizer isto não podia ser, ele não podia andar aqui com alguém por cima dele. Isso não era benéfico. E lembro-me que a partir daí comecei a dar esta pessoa [auxiliar] ao resto da escola, ao que a escola precisasse. Se era para ir para o recreio com os mais pequeninos ou com os maiores. E isto para dizer que, sempre tentei que a escola me ajudasse nesta tentativa de autonomia com o João e sempre foi conseguido, mesmo. Isso desde a Unidade de Ensino Estruturado, as professoras, os colegas, as auxiliares, um espetáculo, porque eram capazes de ficar de longe a ver o que fazia, mas era ele que fazia. Em [escola...] é a mesma coisa, desde carregar o cartão, a ir para a fila da refeição. Peixe é que não consegue arranjar sozinho, tenho algum medo. Portanto o peixe, quando passa na fila, há sempre alguém que já lhe está a preparar o prato e a tirar as espinhas. Isso é verdade, mas de resto. Ginásio vai sozinho, arranja-se, tudo à maneira dele, claro que não é na maior das perfeições, mas não tem qualquer tipo de problema.

- Como vê a relação dos outros alunos na escola com ele?

- Excelente. É muito boa mesmo. Não quer dizer que o João não tenha tido... desde sempre foi excelente, não posso dizer o contrário. Em [escola...] foi muito boa, não quer dizer que não tivesse havido episódios em [escola...], que lhe permitiram também a ele tomar determinadas atitudes e crescer. Porque por exemplo, houve pelo menos duas, de resto é absolutamente cinco estrelas. Eu também fui sempre mãe de turma e sempre acompanhei muito as turmas e sempre as envolvi muito em atividades e tudo

quanto fosse. Mas lembro-me, por exemplo de dois casos em [escola...], que foram muito bons acontecerem, porque ele cresceu e eu também. Houve uma altura em que ele andava muito triste, porque havia um menino que lhe chamava “deficiente”. E ele andava triste mesmo, porque era um colega dele, o Luís. Era muito mal comportado. E com a ajuda da professora de apoio na escola e a técnica de competências sociais em casa e nós, forçámos o João a tomar uma atitude em relação àquela atitude do colega e ele conseguiu depois dar a volta à situação. Ou seja, o rapaz chamava-lhe “deficiente” e ele, primeiro ficava triste e vinha para casa, mas depois íamos-lhe dizendo “Mas tens de tomar uma atitude. Quando ele disser isso tens de lhe dizer «que não gostas», mas não podes dizer isso a rir.” Porque o João está sempre a rir. O João está-se a afogar e está a rir-se. “E não podes. Tem que ser assim, tem que ser assado.” Portanto isto foi muito treinado, de tal maneira que uma vez... muito engraçado, porque realmente depois a disfunção deles, o desajustado que eles conseguem ser. Sim senhora houve uma altura em que o fui buscar e ele disse “Oh mãe...” Mas isto andou para aí umas três semaninhas nisto. Depois houve um dia que o fui buscar e disse “Olhe já sou outra vez amigo do Luís. Ele já percebeu. Ele disse que nunca mais me vai chamar deficiente.” Eu disse “Pronto está entendido, a coisa está ultrapassa.” Nunca nada tomou proporções gigantescas. Não. Quer dizer, não vou aqui dizer que “Ai teve muitos problemas.” Não. Não teve, de facto não teve. Sempre teve muito boa receção por parte dos colegas. De tal maneira este exagero de atitude, que uma vez estava lá em cima no quarto dele, chegou cá a baixo ao escritório e disse “Ó mãe eu hoje tive uma atitude.” Eu disse “Ai tiveste?” “Acabei de matar uma mosca que estava no meu quarto, que me estava a chatear.” Pronto, mas isto é disfuncional. Outra foi um colega. Foi no início do ano passado, se não me engano. Foi um colega que ele conhecia mal. O João tem vaipes de dar um grande abraço às pessoas e de esmagar, é um abraço forte mesmo. Ele dirigiu-se para o rapaz que ainda conhecia mal o João, naquela de “Vou-te abraçar rapaz.” O rapaz que não o conhecia e viu o João que é muito grande. O rapaz pôs-lhe a mão no peito. Mas ao pôr-lhe a mão no peito, o João já vinha com força, portanto aquilo foi um impacto no peito. E o João acho que gritou, este mundo e o outro. Isso sim, foi uma coisa na escola, porque aquela vozinha quando se ouve, ouve-se à brava. E toda a gente “O que é que aconteceu ao João?” Então o João apanhou aquele baque no peito e o susto e a reação do colega. Coitado o colega quando viu este espalhafato ficou aflito, porque não sabia o que havia de fazer, porque não estava à espera que alguém reagisse assim. O que é que valeu? Valeu a senhora da entrada, que está a supervisionar a entrada da escola, que acalmou o João e que veio explicar ao colega o que é que se tinha passado. “Olha aconteceu assim, porque assim, porque assado. Tu não o conheces mas o João vai, abraça, ele não faz mal.” O rapaz ficou aflito pela reação que teve, pelo medo que teve do João e pronto e acabou a falarem os dois, com um abraço muito forte e “Desculpa lá.” E o João muito nervoso “Desculpa lá também.” Isto acredito que tenha sido do pior que tenha acontecido na história da vida do João e dos colegas. De resto não, ele inclusivamente, já o ano passado ia a visitas de estudo de outras turmas, porque os colegas diziam “Ai e tal o João é que gosta disto e se o João viesse connosco?” Lá passava eu uma autorização. Por isso é que eu digo que o João tem tido muita sorte e é um miúdo simpático e é bem disposto. E é de facto, mesmo para os professores que o

levam é educado ao ponto de os professores dizerem “Não faz mal, não tem problema se tiver autorização o João vai connosco.”

- Como é que acha que os colegas veem o seu filho?

- Olhe, eu vou-lhe dizer. O João é acólito, e eu vou-lhe dizer o que um dos colegas descreveu sobre o João. [sob alguma emoção] Dá-me ideia que eles veem o João como um amigo, alegria e elo de ligação [alguma emoção]. Que eu acho que é isso que ele é. [emoção] O João congrega. Não separa. Eu acho que é isso que os miúdos sentem, sinceramente. Desde pequeninos.

- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a integração das crianças como iguais em direitos?

- O que é que a escola poderia fazer. Eu acho que o que a escola devia fazer, primeiro ser uma instituição, digamos assim, acolhedora aos pais. Ou seja quando os pais entrassem na escola sentissem por diversas razões, pela forma de atender, pelo sítio até, pelo local até. Eu acho que deve começar pelo sítio de atendimento dos pais. Deve começar pela forma de acolher os pais. Deve começar pela honestidade de dizer o que é que a escola pode e não pode dar. Deve começar pela sinceridade de pedir aos pais, de se dar ao direito a escola de pedir aos pais ajuda e colaboração naquilo que a escola não tem. Deve explicar aos pais, muito bem explicado o que é isto da Educação Especial, sem entrar em legislações, sem entrar em grandes confusões. O que é isto da Educação Especial, onde é que está a pessoa coordenadora, a pessoa responsável pela Educação Especial. Quem são as pessoas que intervêm no processo da Educação Especial. O que é o PEI. O que é o CEI. Porque é que é o PEI, porque é que existe e ao que é que leva. O que é o CEI e porque é que existe. Quando é que existe um CEI, porquê e ao que é que leva. Ou seja, tem um diploma, não tem? Tudo isto tem que ser muito bem... sem discursos. Nós já sabemos que mais é menos em muitas situações e estas coisas são complicadas, porque são muito emocionais. Quanto mais preto no branco forem, à partida, não quer dizer que depois o pai diga “Mas eu não percebo bem...” e então tenha que ser explicado, mas à partida a escola tem que saber isto e tem que abrir, acolher. Que eu acho que muitas vezes não acontece isto nas escolas. Não estou a falar por experiência minha, mas a vida já me ensinou e já me fez andar por muitas escolas deste país. Portanto eu sei mais ou menos, estou no terreno e sei muitas vezes os problemas que existem nestes processos de Educação Especial, sei bem donde é que eles vêm. Bastam duas ou três linhas a descrever o problema e eu sei imediatamente se isto vem da família, se vem da escola ou se vem da falta de contacto entre os dois ou se vem realmente da criança. Portanto acolher é a palavra de ordem. Mostrar o que a escola tem. Ser muito honesto “Olhe nós temos a possibilidade de ter o seu filho e damos-lhe qualidade. Não temos a possibilidade de ter o seu filho, porque isto, aquilo e aqueloutro. A não ser que se consiga isto, a não ser que trabalhemos para aquilo.” E depois é a escola ter também a humildade de pedir ajuda quando precisa de ajuda. Ou seja o seu filho tem SA, por exemplo, nós nunca tivemos nenhum aluno, não sabemos o que é, mas vamos tentar saber. Há uma Associação, há isto, há um site, há aquilo, há

formações, nós estamos dispostos a aprender convosco. É fazer sentir aos pais que a escola é parceira naquele processo que vai começar e não é frente a frente numa secretária. Eu acho que é muito por aí. Os direitos, enfim, é uma informação que eu acho que não é a escola, que é obrigada a ter esta informação dos direitos e dos deveres. Não, mas pode dizer “Atenção, informe-se na Junta de Freguesia, na Câmara Municipal, vá ao site da Segurança Social, vá ao site...” porque hoje isso está em todo o lado, “Vá ao site do Ministério da Educação, Educação Especial, vai ver o que o seu filho tem direito o que não tem.” Porque também pode estar a dar ali uma panóplia de informação, os pais só ficam confusos e se calhar não precisam de metade dela e Deus queira que assim seja. Mas não é sentir que eu tenho um filho, façam o favor de me deixar o meu filho ir para a escola. E “Obrigadinha e desculpe.” A escola é de todos e tem que acolher.

- O que é uma escola inclusiva para si?

- O que é uma escola inclusiva? É uma escola aberta a todos, que... como é que eu lhe hei-de explicar? Eu se calhar devia procurar uma palavra que resumisse tudo aquilo que eu tenho na cabeça. Mas a escola inclusiva é aquela que consegue ensinar todos indo à individualidade de cada um. Por exemplo, se nós sabemos que há um aluno que tem dificuldade em andar, é cocho. Tem que haver uma estrutura para ele se sentar ao mesmo tempo que os outros, tem que haver uma estrutura que o ajude a fazê-lo ao mesmo ritmo. Ou é um corrimão, ou é uma auxiliar que vai ao pé dele, ou é um colega que tem a responsabilidade, ou um cada dia na semana de dar o braço ao colega e sentar-se. Portanto é permitir que todos aprendam, que todos tenham as mesmas oportunidades, mas com o cuidado de ir à individualidade de cada um. Acho que é isto que é a escola inclusiva.

- Que atributo deve ter uma escola para ser hoje uma escola inclusiva?

- Que atributo é que deve ter? Aparentemente é simples, mas não é tão simples assim. Eu acho que o que importa numa escola... quem faz a escola são as pessoas e penso que isto parte tudo muito da base. Pode parecer muita patetice aquilo que eu estou a dizer, mas quem tem vocação, de facto, para ensinar e quem tem vocação, de facto, para fazer caminho nisto que é a Educação Especial, tem de ter uma vocação para além do normal. E essa pessoa sabe exatamente o que é que a escola inclusiva deve ter. Porque é isto que lhe acabei de dizer à bocadinha é no coração de cada pessoa que ali trabalha, saber que tem de acolher todos, sendo que tem de olhar para cada um individualmente. É evidente que não se pode levar isto à letra o que eu estou a dizer. Porque graças a Deus, deve haver dez num grupo de quinze meninos, há-de haver dez meninos que nós dizemos “Meninos, vamos para o refeitório.” E todos ao mesmo tempo vão, mas há-de haver uns cinco que se calhar tem que se lá ir, dar uma palmadinha nas costas e dizer “Vamos lá para o refeitório.” O outro uma palmada no rabo e dizer “Vamos lá para o refeitório.” Outro a dizer “Vamos embora para o refeitório.” Portanto é ter esta vocação de poder acolher a todos. Saber exatamente, sem extravasar para objetivos irrealizáveis e intocáveis, é saber acolher todos. A escola é para todos e todos é todos. E saber

exatamente o que é que cada um precisa para pertencer àquele grupo, para se sentir bem naquele grupo. E é isso que a escola tem que ter. Agora também digo que em termos de Educação Especial, e isto às vezes pode chocar um bocadinho, eu acho que há situações hoje em dia, na escola inclusiva que não são inclusão, não são nada, são humilhação. Porque aquilo que eu muitas vezes vejo, nas salas de multideficiência, não é integração, inclusão, dignidade. Não é. E eu já vi muita coisa. E acho que há alunos... depois também tem muito a ver com a idade do aluno. Há alunos que se tiverem o seu... vamos lá ver, não é o seu canto no sentido pejorativo, mas o seu local onde eles se sintam sempre com a sua dignidade em cima, cada vez que têm de fazer ou um tratamento, ou um movimento, ou qualquer terapia que às vezes não é fácil numa sala de multideficiência, por exemplo. Eu acho que se eles tivessem num ambiente agradável, mas onde fosse preservada a sua intimidade era muito melhor. Era melhor para eles próprios, era melhor para as técnicas que os estão a acompanhar e para as professoras que os estão a acompanhar e era melhor para os colegas, que muitas vezes veem estas situações. Não sabem como reagir e reagem mal e em vez de serem um parceiro passam a ser um inimigo. Quando o que acontece é que a própria criança que vê, e estou-lhe a dizer isto, porque já visitei algumas salas de multideficiência. E houve uma sala de multideficiência que eu visitei, onde vi uma máquina. Não é bem uma máquina, mas enfim um aparelho onde me relataram que havia uma criança que a determinadas horas do dia, tinha que ser posta naquele aparelho. É como os meninos que têm as pernas tortas e tem que se pôr as talas. Aquilo é sofrimento para os miúdos, é sofrimento, é humilhação, é um desatino e gritam e choram, mas se estiverem no seu contexto casa, “Ó filho vamos lá. Então, tem que ser. E só um bocadinho. “, a coisa vai. Agora, se estão numa sala, que não é a casa deles, que não têm outro igual ali ao lado a fazer a mesma coisa. E depois passa um colega e eles estão a gritar e passa uma professora e “Cala-te lá. Não podes gritar assim tanto.” O que é isto? Eu para mim, a diferença tem um chavão muito, muito, muito grande por cima e esse chavão é dignidade. A diferença, o tratar da deficiência, não gosto desta palavra, mas pronto. O tratar da pessoa diferente, o tratar destas particularidades, tem um chavão, tem um cogumelo que se chama individualidade, que se chama dignidade. E a dignidade, muitas vezes destas pessoas, começa na própria casa. Quando não lhes é dado oportunidade de escolha, mesmo que a gente saiba que aquela escolha “Ai ele vai cair, caramba, ele vai cair.” Mas escolheu esse caminho. Porque só assim ele aprende a responsabilidade. E a pessoa com deficiência, a deficiência tem graus, mas a pessoa com deficiência sabe ser responsável. Tem o direito, a primeira coisa que tem é o direito à dignidade e à minha escolha. Educar para isto é muito complicado. Não é complicado, dá muito trabalho e no fim da linha o que eu acho que a escola inclusiva deve ser, é deve ser o caminho para eles aprenderem a escolherem igual aos outros. Quando assim não for, quando uns tiverem subsídios porque não trabalham. Mas porque é que não trabalham? Porque são deficientes? Mas porque é que sendo deficientes não podem trabalhar se há outros que o fazem? Enquanto houver esta confusão não há dignidade. Logo a pessoa com deficiência está sempre... ela própria, quer dizer ela própria já se sente... por muita capacidade que tenha, já se sente ela própria incapaz de... Eu aprendi isto, da escolha e da dignidade e do eu própria como mãe estar a passar um atestado de burrice e de

incapacidade aos meus filhos por causa da minha filha Mariana. Porque cheguei à conclusão que eu organizava, a partir de Maio organizava o processo letivo do João para o ano seguinte. Depois eu chegava ao fim do ano letivo da Mariana, arrumava tudo, os livrinhos “Então agora, passas para o ano seguinte. Então vamos lá ver. O que é que eu tenho que fazer? Explicador de matemática, explicador de português, depois...” e de repente eu digo assim, “Eu estou a passar um atestado de burrice à minha filha! Mas quem é que me diz a mim que ela este ano vai precisar de explicação a português e matemática?” E de facto, quer dizer... percebe o que eu quero dizer? Isto a nível daquilo que é dito normal, regular. Agora, não sei, eu se calhar tenho uma visão errada sobre isto tudo e sou muito tontinha em relação a isto tudo e as pessoas podem dizer “Ah se calhar tem a sorte, porque a vida lhe sorriu, porque até teve sorte porque...”, mas eu acho que a sorte dá tanto trabalho. Porque se a gente olhar para trás, por exemplo, às vezes até as pessoas mais perto e a família, sempre no bom sentido dizem “Ah, oh filha...” a minha mãe muitas vezes me dizia “Ai filha, mas porque é que... mais uma reunião, mais um teatrinho filha, mais um lanchinho, mais um bolo para o João levar porque vai tocar xilofone ao lar dos velhinhos. Tem que levar um bolo.” “Oh mãe, mas se o meu filho pede para levar um bolo para dar às pessoas de idade. Quem sou eu para dizer que não? Quando há tanta mãe por aí que diz «O meu filho é um insensível, tanto faz falar com o avô como falar com o primo é tudo a mesma coisa.» E se o meu filho tem este Dom, quem sou eu para dizer...” Venha lá o pão-de-ló, venha lá o pão-de-ló mais a garrafa de jeropiga, como eu costumo dizer. Mas isto, isto desarruma-nos, desconcentra-nos, desinstala-nos, quer dizer não há aqueles fins de semana fantásticos do... também não é género, nunca foi género da minha mãe de andar de roupão até às tantas e fazer o que o corpo nos pede e... nada, porque há horas para tudo. Se isto é uma abertura para ele e para os outros, porque é que a gente não há-de dar. Se isto de facto é fazê-lo ser igual aos outros, porque é que a gente... porque é que somos nós pais, somos os responsáveis máximos pelos nossos filhos, não há volta a dar. E é assim que tem que ser encarada a escola. A escola é um parceiro e aí tem os seus deveres, mas a obrigação do “Bom dia.” “Boa tarde.” Não nasce na escola, nasce em casa, quer seja diferente, amarelo, às riscas, quadradinhos, de vermelho, de castanho, não interessa. É bom dia, é bom dia, é educação, é educação. E eu acho que é muito trabalho, aquele trabalho que eu tenho com este meu filho de vinte anos, é muito trabalho. [alguma emoção] Mas é super gratificante. É super. Quer dizer, hoje o João tem vinte anos, eu ainda continuo a dizer “João a barba está mal feita.” “Oh mãezinha, mas...” “João a barba está mal feita. João os dentes estão mal... João vai lavar novamente os dentes.” E às vezes penso assim “Gaita, eu tenho um filho de vinte anos, devia era estar sentada no sofá a padejar. Ainda estou aqui a dar as ordens?” E refilo com ele e estou a borrifar. Acabamos os dois a rir, mas zango-me. Agora, graças a Deus que o João consegue ter esta, sei lá esta gratificação para com a vida, esta felicidade de viver, que muitos miúdos com a problemática dele estão em casa com medicamentos, porque estão a deprimir. Agora, é muito trabalho nosso. Às vezes dizem-me assim “Ai [...], eu se fosse a ti, oh filha, tanta coisa, sempre de um lado para o outro.” Nós temos de abrir caminho. Quer dizer, como é que eu quero que recebam o meu filho se não sou eu a apresenta-lo. Eu quando tenho visitas em casa eu apresento as pessoas que não se

conhecem. Então, quer dizer, eu quero que o meu filho seja igual aos outros, faça parte duma comunidade, faça parte duma paróquia, faça parte duma escola e não o apresento? Então eu é que sou a anfitriã. Portanto o meu filho é assim e eu estou aqui para o que der e vier. Eu acho que, quando se fala em escola inclusiva, eu não sei se hei-de dizer só escola inclusiva, ou se hei-de dizer também a escola e família inclusiva, porque a escola neste caso, a escola não vive sozinha e a família não vive sozinha e se as duas entidades não estão muito e não trabalham muito de braço dado, não vale a pena mexerem na Educação Especial. Porque nós vemos bem que às vezes são pais a puxarem para a esquerda e a escola a puxar para a direita, onde quer que esteja a razão. E é isto que é mostrado aos miúdos. Muitas vezes estes meninos com deficiências e pronto com disfunções, o que é que acontece, é que veem tudo dividido e eles estão no meio para reinar, porque eles não são parvos. Mas estão completamente desfasados, não têm fio condutor, não sabem onde é que está o bem e o mal. Não sei, às vezes ponho-me assim a divagar, se calhar isto não faz muito sentido.

- Como é que vê a existência das Unidades de Ensino Estruturado na escola?

- Ora bem. Eu tenho, eu tenho uma ideia muito objetiva em relação às Unidades de Ensino Estruturado e com muita pena minha, acho que a maioria das Unidades de Ensino Estruturado não estão a ser bem utilizadas. Nem pouco mais ou menos, nem de longe nem de perto. E se perguntarem de quem é a culpa. Eu vou ter que dizer aí que a culpa é da falta de apoio e apoio no sentido de fiscalização. Não gosto nada de lhe dar este nome, mas é o único mais prático e objetivo para transmitir aquilo que eu sinto. Não há... não vou chamar-lhe fiscalização, não há avaliação nas Unidades de Ensino Estruturado. O que acontece é que as Unidades de Ensino Estruturado para mim, como mãe e foi com este sentir que eu me entusiasmei na Unidade de Ensino Estruturado, a primeira de [...] da [escola...], foi um instrumento de trabalho. Um instrumento valiosíssimo de trabalho, onde estão duas professoras que têm um trabalho de excelência para fazer, as ditas auxiliares com outro trabalho de excelência para fazer e xis de meninos. E estas salas existem para, tendo em conta a gravidade no Espetro do Autismo, tendo em conta a gravidade de cada aluno, elas são um instrumento para capacitar aquele aluno para saltar dali para fora e estar na sua sala de referência. Porque, cada menino que ali está tem que estar alocado a uma sala, tem uma professora, tem uns colegas. Agora, mediante a gravidade, como digo, este aluno está naquela sala para ser... é um pequenino treino de competência social e de competência académica. Onde, se eu sei que a professora amanhã vai dar história de Portugal, eu professora e técnica e auxiliar naquela sala e se sei que o Luís é aluno daquela professora “Luís, então agora vamos aqui trabalhar os conteúdos. “ À maneira dele, com figuras, seja como for. “Vamos trabalhar os conteúdos, para amanhã levars o teu trabalho para a sala de aula e saberes acompanhar a lição com o teu colega.” Até ao desmame completo destas Unidades. É para isso que servem as Unidades e o que eu vejo é pessoas inacreditáveis nas Unidades. Podia dizer nomes, não digo. Mas podia dizer nomes e escolas, mas não o faço. Mas a minha vontade é ir com um elemento do Ministério da Educação e com um mandato e dizer “A senhora não está em condições.” Não é a apontar o dedo a dizer que



está mal. “A senhora não está em condições de estar nesta sala, por sobrecarga, pelo que seja. Não está. Nem é para si, nem é para os seus alunos.” Vamos embora, é substituída ou então às escolas dizerem “Para tratar assim estas crianças e para usarem estas salas desta forma, que se feche a sala.” Não vale a pena, porque nós vemos que são meninos que são metidos dentro da sala, que não vão à sala de aula como era suposto. Ou seja, a [Associação] andou um ano a trabalhar com o Ministério da Educação, a trabalhar nas normas das Unidades de Ensino Estruturado. Que antes disso, antes do 3/2008 chamavam-se salas tipo Teacch, não são, são Unidades de Ensino Estruturado. A [Associação] andou um ano a trabalhar com estas salas, as normas, normas da família e aliás, há-de lá estar o meu nomezinho não como [Associação], mas como mãe. Com uma esperança incrível que isto pudesse ser uma ferramenta de trabalho boa, porque eu acho que, para as professoras que estão ali dentro, verem ir um menino cada vez mais tempo à sala de aula é o sucesso dos sucessos. Como aquele aluno que eu vi, na [escola...], ia quase ao colo para Unidade de Ensino Estruturado e no fim do ano ele já ia feliz e contente à sua maneira. Quer dizer, isto é... não é preciso haver uma avaliação, porque toda a gente vê que aquela criança ia empurradíssima e infelicíssima e depois o pai deixava-o ao portão e ele ia, sozinho ou com o apoio da auxiliar. Portanto, estas salas na minha opinião, continuo a dizer é uma tristeza cada vez que me falam das Unidades que são depósito de meninos. Isto não tem nada a ver com inclusão, não tem nada a ver com integração, não tem nada a ver com bom profissionalismo, nem tem a ver com aquilo que, sinceramente foi a iniciativa do Ministério da Educação. Isto tem a ver com as pessoas que são as diretoras das escolas e dos agrupamentos e dos Mega agrupamentos com os quais eu não concordo. Isto é o que eu acho.

- Como vê o futuro de jovens com necessidades educativas especiais?

- Bom, vejo negro. Quer dizer, por muito otimista que eu seja. De facto não posso dizer “Ai não, isto é uma maravilha e eles fazem os cursos via profissionalizante...” Não posso, não posso dizer, de facto acho que há neste momento uma estrutura socioeconómica péssima, uma Segurança Social que não há palavras, uma estrutura de emprego e de apoio ao primeiro emprego que não há palavras e uma competitividade enorme. Competitividade, essa, a que os nossos filhos, quer dizer, inscrevem-se e perdem logo à partida, porque... eu acho que o sucesso e o profissionalismo foi tão deturpado que eles perdem, quer dizer, eles perdem o jogo antes sequer de ter começado. Isto é quase contraditório a todo o meu discurso até aqui. Mas de facto, quer dizer, por muita esperança que eu tenha e eu tenho. Não estou aqui a dizer com isto “Não se faz nada, isto vai ser uma miséria e vai ser assim... e todos eles vão ficar em casa.” Não é isso que eu digo, mas não é pera fácil. Vai ser tão difícil nós consciencializarmos as empresas para a entrada destas pessoas com algumas incapacidades como foi difícil o caminho para a inclusão e para a inclusão natural na sociedade destas pessoas com diferenças, com deficiência e com graus e com “descapacidades” como dizem os espanhóis. Acho que é um caminho muito duro que tem que ser feito e tem que ser feito em todas as frentes. Tem que ser feito em termos... vamos lá ver, eu até acho que é um caminho que tem que ser feito na consciência da

própria pessoa com deficiência, porque também já ouvi muita pessoa com deficiência dizer “Eu sou deficiente, tenho é que ter um subsídio.” Isto é querer ser deficiente, certo? Porque, também nós sabemos que há pessoas com deficiência quer seja motora, que é mais fácil, quer seja intelectual, etc. que luta e sofre pelo seu trabalho e que quer demonstrar um bom trabalho e nós na Associação temos muita gente que está a fazer voluntariado, a fazer um trabalho excelente e que nem sequer tem o subsídio de transporte ou o subsídio de alimentação e isto chama-se exploração. A mentalidade em termos de futuro e de emprego... quando nós falamos futuro, eu ponho a autonomia e emprego. Ainda há um caminho muito grande a fazer, mas tem que ser feito, porque senão não valia a pena toda a entrevista até aqui, nem vale a pena todo o esforço do Ministério da Educação, nem vale a pena coisíssima nenhuma. Quer dizer o futuro é trabalhoso, eu não digo que é... é trabalhoso e é penoso, mas cabe a cada um de nós fazer esta integração. Porque de facto, até na diferença há diferença, porque se uma pessoa tiver um defeito, enfim, um problema motor é muito mais fácil ele arranjar um emprego, uma colocação do que se for este tipo de pessoas com alguma disfunção comportamental, que é o caso da SA e do Espetro do Autismo. Podem ser brilhantes numa determinada matéria, mas depois socializar com eles? Mas isso, por exemplo neste contexto é um trabalho que eu acredito e estou a fazer e batalho nele. Porque o das escolas, eu já vou fazendo e eu acho que as coisas vão fluindo. Agora em termos de emprego, o futuro da [Associação] é sem dúvida ser coachings no local de trabalho. É dizer “Não, este... venha ver como trabalha.” A Casa [...] vai ser cenário para isso. “Venha ver como trabalha. Precisa de padeiro? Venha ver como é que funciona o nosso Luís. O Luís tem estas características assim, assado.” No caso de poder fazer um estágio em contexto de trabalho. Antes de o Luís fazer o estágio, vai uma equipa da [Associação] explicar como é que é o Luís, porque se for o António também tem que... Se não for o Luís e for o António tem que ser alguém que vai explicar como é que é o António, porque cada um, é um e há sempre uma ponte. E é isto que eu acho que o papel das Associações é fundamental, porque senão também não vale a pena, só para fazerem determinada coisinha também não vale a pena, porque ter uma IPSS hoje, é doloroso. Ter dinheiro para manter uma IPSS é doloroso, portanto onde nós temos de investir é no futuro. É a empresa que “Pois mas eles têm este... têm problema comportamental, como é que a gente faz?” “Está aqui a Associação presente.” Tal como eu vou à escola fazer sensibilização sobre SA, vou ao local de trabalho e se houver algum problema eu estou aqui, de telemóvel de tudo, sempre disponível para... Isso é uma das coisas que eu pretendo fazer no futuro, é ter equipas sempre disponíveis para poderem alcançar o contexto de trabalho com estes nossos jovens. E também para a empresa sentir algum braço forte por traz e dizer “Não, espera aí nós podemos perfeitamente fazer este contrato, porque nós temos a Associação. Se houver alguma coisa, a Associação vem e está sempre connosco.” Porque nós também temos que nos pôr um bocadinho no papel do outro. Eu, isto acho que às vezes é difícil, quando se tem um filho com problemática, seja ela qual for, nós às vezes só vemos o nosso chapéu. Temos de nos pôr no lado do outro. Uma coisa que eu aprendi a ser assim, quando ia para as reuniões na [escola...], em que eu comunicava a todas as pessoas envolvidas no processo do João e convocava a reunião e de facto não faltava ninguém, mas eu lembro-

me muito bem de preparar mentalmente as reuniões e dizer assim “Está bem, eu sou mãe, então agora vou-me pôr no lugar da professora Inês, então agora vou-me pôr no lugar da Manuela, então agora vou-me pôr no lugar da diretora de escola o que é que elas respondem e como é que eu argumento?” E nós às vezes temos mesmo de nos pôr no lugar do outro. Imagine um patrão, com boas intenções a dizer “Sim senhora o empregado vem.” Sem preparação nenhuma e imagine que há um serrabulho qualquer, um problema qualquer e que se emarfanham dois à luta dentro do local de trabalho? E que as pessoas dizem “Não, mas eu sou deficiente tenho que... eu tenho os meus direitos todos e tal...” e o patrão diz “Mas eu não sabia nada deste problema que o senhor tinha, porque é que não me foi explicado?” E está a braços com a justiça. A integração é nos dois sentidos, e a gente tem que ir mudando os chapéus, porque só assim é que conseguimos entender as dificuldades e tentamos do outro lado colmatá-las. E isto para nós, para a [Associação] é uma aventura. O futuro é uma aventura, mas que venha ela.

.....

#### Legenda:

ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração

CEI – Currículo Especial Individual

CRE – Centro de Recursos Educativos

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

ECAE – Equipa de Coordenação de Apoio Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa de Educação Individual

PIT – Plano Individual de Transição

SA – Síndrome de Asperger

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

**Entrevista a mães nº 6 (M6)****Entrevista mãe da Mariana 5º B**

Entrevista com a Judite, mãe da Mariana, aluna do 5º ano onde frequentam o Márcio, Rodrigo e a Diana.

Alcabideche, 14 de Janeiro de 2013

18h30mn – 18h39mn

A entrevista foi realizada no gabinete do aluno, uma sala pequena apenas com estantes, uma mesa e duas cadeiras.

- Desde já quero agradecer-lhe a sua colaboração. A Judite é a mãe da Mariana.
- Sim, da Mariana do 5º B.
- Que idade tem a Mariana?
- Tem dez.
- E a Judite?
- Cinquenta.
- Quais são as suas habilitações literárias?
- Estou a acabar agora o 9º ano. Estou a tirar o curso de práticas administrativas.
- Qual é a sua profissão?
- Era cozinheira, mas não posso exercer mais a profissão derivado a um acidente de trabalho. Criei problemas de coluna.
- Qual o seu local de emprego?
- Agora estou desempregada, não estou a fazer nada.

- Quantos filhos tem?
- Ao todo são cinco. A mais nova é a Mariana.
- Então, que idade têm?
- A Mariana tem dez, depois tenho a Joana que tem quinze, depois tenho o meu Diogo com dezassete anos, depois tenho uma menina com vinte e um que faz agora dia dezassete e outra com vinte e seis anos.
- Numa família tão grande, quais são as suas rotinas em relação à casa e à escola?
- Eu tento fazer o máximo que posso, não é? Não posso... pronto, não estou com todos. Só estou com os três, as outras duas já estão fora.
- Está então com os três mais novos.
- Sim, estou com os três mais novos as outras duas já têm a vidinha delas, a... que uma delas vai viver agora comigo porque eu pedi o divórcio. Pedi a separação por questões de violência doméstica.
- Lamento, estas coisas são sempre muito dolorosas. Em termos familiares que apoios tem? Apoio da família alargada, avós...
- Não, não tenho. Os meus pais já faleceram, os meus avós também já, os meus tios estão no Canadá, portanto...
- Não tem apoios da família?
- Não. A não ser a minha irmã que tenho cá mas, coitada também tem a vida dela, não é? Que tem uma menina deficiente e também é complicado para ela. Mas tenho o apoio dos meus filhotes que é ótimo.
- Como é o relacionamento dos seus filhos?
- Eles dão-se bem. De vez em quando há aquelas turras, mas isso acho que é normal. Os feitiços são diferentes. Tirando isso dão-se muito bem.
- Quais foram as escolas que a Madalena frequentou?
- A primeira foi a Escola nº 1 de [...] depois veio logo para aqui, porque ela está no 5º ano e os outros meus filhos todos andaram na Escola nº 1 de [...]. Praticamente todos passaram nesta. Neste, neste liceu, exatamente.
- Teve alguma dificuldade em por a Mariana na escola?
- Não. Nunca.
- O processo foi fácil?
- Sim.

- Sabe que a sua filha frequenta uma turma que tem alunos com necessidades educativas especiais?
- Sei. É ela própria a dizer-me, porque ela gosta muito de lidar com este tipo... tem muita paciência. A Mariana tem muita paciência para isso.
- Como é que vê a inclusão destes alunos na escola, neste caso da escola que a sua filha frequenta?
- Dos alunos especiais?
- Sim.
- Acho bem. Desde o momento que eles também... têm que ter um apoio especial, porque é natural derivado aos problemas que têm e... Acho que, têm direito a qualquer... como qualquer ser humano à vida. E é um exemplo espetacular. É muito bom.
- Sabe quais são as patologias destes alunos ou conhece algum deles?
- Não, não conheço nenhum deles, mas é muito bom ouvir isso, quando numa turma de crianças, de muitas crianças, que eu sei que a turma é... ainda é grandinha, a... haja crianças especiais e que haja uma colaboração entre eles, no fundo, que eu sei que isso há, do ajudarem uns aos outros. Isso é muito bom. Aliás, o único que eu conheço, conheço mesmo, vinha lá da escola da Mariana já da primária é o Tomás. É Tomás não é?
- O Márcio?
- Ou é Márcio. É Márcio, exato. Que esse, na 4ª classe a conversar com a minha Mariana, não a largava. Não sei como é que ele é aqui, mas...
- Portanto já faz um percurso desde o 1º ciclo?
- Já, já. É verdade
- Acha que a Mariana faz aprendizagens com eles?
- Ah... é assim, a Mariana é muito carinhosa e tem muita paciência. Portanto ao ter paciência, chegam-se muito a ela, mesmo muito. Eu acho que é dentro disso que ela, aprende no fundo. Aprende muito, porque apesar de traquina tem muito de meigo e... e ela gosta de ajudar. Eu acho que é nesse sentido, que vejo que a Mariana...
- Acha que há mais benefícios do que desvantagens em...
- Ah, ah. Claro que sim, claro que sim eles são seres humanos e têm direito à vida, como qualquer criança.
- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Uf! Inclusiva, inclusiva! Escola inclusiva! Eu agora não estou aqui a ver.
- Numa escola que tem alunos com necessidades educativas especiais, de que modo vê uma escola assim?
- Eu acho que é bom, é bom apesar que estas crianças precisam sempre um bocadinho mais de atenção, mesmo. Ah... mas acho que é bom, porque nos ensina, nós seres humanos. Nós devemos ter sempre a... sermos humanos, porque são crianças necessitadas mas que precisam de muito carinho. Acho que sim. Isso é muito bom. E para eles é muito bom, porque veem que de algum modo podem ajudar e aprender também. Isso é bom.
- O que é que acha que a escola poderia fazer para motivar os pais na integração destas crianças com necessidades educativas especiais?
- Acho que, deviam ensinar os filhos a saber lidar com eles. Isso é muito bom, porque eles necessitam disso. Eles necessitam de que as pessoas não olhem para eles como deficientes, mas como seres humanos.
- Como acha que é o seu contributo junto da escola, para o desenvolvimento e sucesso da sua filha?
- Dentro do possível, apesar da dificuldade por que estou a passar. Pronto, estou a passar uma fase muito má, mas tento o possível pr'a que pelo menos não lhe falte o mínimo das coisas, não é? A escola sabe disso.
- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que lhe fizesse?
- Acho que estão todas. Nenhuma mesmo. Não, acho que estão todas bem. Acho que, não tenho nada que apontar. Há alguma que falhou?
- Não, esta pergunta era a minha pergunta no sentido, se quisesse dar mais algum contributo.
- Não, antes pelo contrário tudo o que me perguntou é uma coisa muito bonita, porque tudo o que se trate de crianças especiais. São crianças que apesar de terem o problema que têm, para mim são seres humanos. E um ser humano precisa de ser tratado como deve ser e não diferente dos outros.
- Obrigada pela sua colaboração.
- De nada.

**Entrevista a profissionais nº 1 (AE1)****Entrevista Assistente**

Entrevista com Lina, Assistente Operacional a desempenhar funções de apoio, na Unidade de Ensino Estruturado

Alcabideche, 10 de Janeiro de 2013

17h30mn – 18h05mn

A entrevista foi realizada numa sala que a funcionária escolheu. Era uma sala grande com as mesas dispostas em forma de U. Sentámo-nos frente a frente.

- Que idade é que tem a Lina?
- Eu já fiz cinquenta
- Há quanto tempo é que está aqui na escola?
- Nesta aqui tou há... desde 2005. Aqui tou desde 2005, nesta.
- Antes trabalhou noutra escola?
- Trabalhei na [...].
- Quanto tempo?
- Trabalhei lá três anos.
- Quais são as suas habilitações escolares?
- Olhe eu... eu fiz o 12º, daquelas... daquelas, falcatruas das novas oportunidades. Que a gente faz o curriculum e aquelas coisas. Fiz o 9º normal, o 5º ano antigo, não é? Que é agora o 9º? E depois aqui como havia a possibilidade de irmos aqui pro [...], pras novas oportunidades, e não sei quê. Fui fazer aquilo. Êh que seca, meu Deus. Que aquilo, não é... a gente não aprende nada. Aquilo é a história da nossa vida, tudo resumido, tudo feito cheio de floreados e não sei quantos.



- Quais são as funções que tem aqui na escola?
- Eu trabalho, sou... Assistente Operacional. Fazemos de tudo um pouco, mas agora tou mais... vocacionada e direcionada ali p'o ensino reestruturado. Trabalho mais ali, embora também faça os outros trabalhos, não é? Que eles não podem ter uma pessoa a tempo inteiro, não é? Falta de pessoal.
- Tem alguma experiencia com este tipo de alunos que estão na Unidade?
- Não, nunca tive.
- É o primeiro contato que tem...
- É o primeiro contato que eu tenho com este tipo de miúdos, na outra escola não trabalhava com estes miúdos. E como eu vim pr'aqui, não, eu só trabalho desde que este ensino está aqui.
- Como se sente...
- Êh! Sinto-me... Às vezes sinto-me um bocado, um trabalho ingrato, porque a pessoa... é sempre a mesma coisa, às vezes vimos pequenas coisas evoluírem, mas é muito... degrau a degrau, tá a ver, não é um trabalho que... que a gente veja logo os resultados, não é? E depois eu também não conheço bem os miúdos, não conheço bem a... patologia deles, não é? Caí ali, a bem dizer, um pouco de pára-quedas, embora eu quisesse também, por si saber... que tava saturada sempre da mesma coisa do resto do trabalho, já agora vou... vou aprender, vou ver mas... não me sinto frustrada por isso, não. Mas acho, que é um trabalho, sei lá, penso eu... não é assim muito gratificante. Porque são uns miúdos que a gente vê que têm limitações, embora degrau a degrau eles vão fazendo outras coisas, vão evoluindo mas depois tá-se de férias volta tudo à estaca zero, não é? Mas isso a gente já sabe, a patologia deles... não é? O trabalho é mesmo assim, mas... Temos de trabalhar, não é? D'uma maneira ou d'outra.
- Acha que a formação que tem é suficiente para lidar com este tipo de alunos?
- Olhe, sinceramente... não sei. Eu gostaria de aprender mais alguma coisa, mas eu a pagar não, porque... acho que o estado não... não merece, não é? Paga-nos mal e porcamente, você sabe. E eu... por acaso até gostaria de fazer uma formação, mas que não fosse a pagar. A pagar nunca. Isso...
- Em que área ou em quê?
- Sei lá... gostaria, neste tipo de miúdos, autistas, já que tou, que entrei nesta, não é? Saber mais qualquer coisa, não é? Porque o meu trabalho ali, também se formos a ver é um bocado básico, é mesmo básico.
- O que é que faz lá na sala...
- As limpezas, tenho que fazer as limpezas dos gabinetes, tanto num como no outros e depois auxiliar, enquanto as Educadoras olham por um eu vejo se o outro tá a fazer bem

se não tá, arranjo a maçãzinha para eles comerem a comidinha e não sei quê. Aquelas coisas. É tudo a mesma coisa, não é? O trabalho mesmo, mesmo claro, são das pessoas que têm formação, não é? Das... Educadoras.

- O que é que acha que podia fazer mais?

- Ali? Hum... não sei. Se fosse como elas, claro tinha de fazer as funções dela, mas assim... sem, sem nenhuma formação, que é como lhe digo, cá ali de pára-quedas, não é? Êh... acho que não... mais mais, não tenho aquela formação pra, pra ter uma autonomia p'a fazer. Faço o que elas me dizem, não é? Vou seguindo as coisas. Às vezes fico lá sozinha com os miúdos, claro eles têm a trabalhar, vou verificar, ensino se está mal põe-se bem e não sei quê. Os miúdos até, até são bonzinhos e não sei quantos. Mas eu ter por exemplo uma autonomia e decidir "Olha não faças isto, vais fazer este tipo de trabalho", isso não, não é? Se é aquilo que está estipulado, é aquilo que eles seguem, eu oriento pr'aquilo, não é? É basicamente esse tipo de... trabalho ali, faço... os trabalhos, por exemplo aqueles... quadradinhos, forro, mas isso qualquer pessoa faz, qualquer pessoa faz, corta aquilo, forra, êh, êh... aquelas coisas... não, assim nada por aí além, aquele tipo de trabalho.

- Como é a sua relação com estes alunos?

- Com o Bernardo e com o Daniel êh, gosto dos miúdos, porque sou uma pessoa que me habituo muito... quando vejo que os miúdos são um bocado, não é carenciados, são diferentes dos outros, não é? E puxa-me mais, tou sempre a fazer... então o Daniel tem cá um vício, tá sempre a fazer festas e não sei quê. E eu já reparei uma coisa, quando ele às vezes vem irritado, pelo menos o Daniel, o Bernardo não, mas o Daniel vem lá com os coisões dele, não é? Êh e não quer fazer aquilo e depois as Educadoras ou a Professora Sónia e não sei quê, vai... tá ali a fazer e eu vejo, eu até parece que já conheço bem o miúdo, e eu vejo que esse miúdo vai berrar, vai fazer coisas, porque ele já vem contrariado, a Professora fica logo tod'aflita, não é assim, o miúdo começa a espernear a gritar, eu vou lá faço umas festas e ele acalma. Não sei, talvez por eu lhe tar... ser muito meiga pra ele, o miúdo coiso, e coisa que eu vejo que... tirando a Manuela e eu também, mas Professora Sónia já... é meiga e não sei quê, mas não é daquela de andar a fazer festas e beijinhos e não sei quê. E não sei se o miúdo gosta desse tipo de coisas, quando ele tá assim, eu faço-lhe isso ele... automaticamente fica calmo. Agora já sei, já não berra, já não faz nada. Quando eu vejo assim vou lá "então Daniel o que se passa?". Hoje ao almoço, o miúdo não gosta de grão, e eu disse assim, pra ele arranjar aqui problemas, que depois a Manuela diz nós temos de contrariar, porque eles aqui não mandam, que... mas eu vejo-me ali sozinha com os miúdos, não vou contrariar o miúdo, ó pá não é por comer dois ou três grãos que fica pior. Disse "Ó Manuela, ele não gosta de grão e parece que lhe agonia e eu não vou fazer aqui cenas", come o bacalhau, comeu o peixe, a batata, que ele gosta muito de batata, "Ah ele não tem querer", vai-lhe pôr aquilo e o miúdo quase que... todo agoniado e começou logo a não sei quantos, mas ela também viu, que realmente só lhe deu aquela garfada, não lhe deu mais. Mas é

este tipo de situações, que eu às vezes vejo. Ó o miúdo não é muito mimado em casa, não sei, eu sei que ele com os meus mimos, ele acalma logo.

- Acha que tem uma relação diferente com estes alunos que não tem com os restantes alunos da escola?

- Ah sim, sim, tenho, tenho, isso tenho, isso tenho, isso tenho.

- Em que sentido?

- Mais protetora, mais protetora, mais melosa com os miúdos, mais atenciosa, isso eu tenho. Em relação aos outros, não quer dizer que os outros, mas os outros sabem-se desenrascar bem, não é? E aqueles miúdos não...

- Para além de dar apoio no refeitório, o que faz mais fora da sala com estes alunos?

- Vou com eles ao intervalo. Deix'os brincar. Quando têm algum problema vou lá ver, o que é o que não é, mas geralmente não... que estes miúdos... os outros gostam muito deles também e não sei quê. Nunca houve assim problemas. Nem há aqueles, aquela coisa de eles gozarem, nunca me apercebi de nada e eu controlos muito, no intervalo. Eles sentem, que eu de vez em quando apanhos e sinto que eles também tão a ver, têm aquela confiança. Olham, brincam, mas também de vez em quando veem se tá a olhar.

- Eles brincam só entre eles ou brincam também com os outros colegas?

- Eles... brincam mais só entre eles. O Dasnielzinho, não brinca com ninguém e o Bernardo também, isola-se muito. Ele, só com os outros miúdos da turma, às vezes puxam muito pelo Bernardo. Que o Bernardo corre... é diferente, o Daniel não. O Daniel, eles já viram, já se isola mais um pouco tem aqueles coisões de brincadeiras que ele faz com os paus, entretém-se com aquilo. Agora brincar com os outros, o Daniel não brinca. O Bernardo sim, esse já brinca, corre e depois o outro corre atrás, ele corre atrás, vai buscar aquilo, já é diferente. Agora o Daniel, não. O Daniel, é mesmo só no mundo dele, com o bonequito dele e pronto.

- Quais é que são as suas maiores dificuldades para se relacionar com este tipo de crianças?

- As minhas maiores dificuldades? Sei lá... sei lá. É às vezes eu crer, tentar que eles façam uma coisa, ou tentar fazer ver e eles não... e eles não compreenderem aquilo que eu quero, tá a ver?

- Eles não respondem aquilo que lhe pede?

- Sim. Muitas vezes não, não respondem. É preciso eu insistir ou então ir com ele, quando é uma coisa diferente da rotina deles, não é? Que eles não se lembram isto, eu tenho que ir com eles e dizer.

- Quais as maiores dificuldades que sente em relação aos outros alunos da escola? Para lidar com eles?

- Em relação aos outros? Não sei... é talvez, os miúdos, hoje em dia são muito mal educados. Em casa com os pais não sei, mas aqui apanham-se aí... são muito, muito mal educados. A maioria, não é? Eu não tou a dizer que são todos, mas a maioria é tudo muito mal educado. Depois respondem mal e depois há dias que a gente não tem paciência, não tá p'aturar certas coisas, não é? E depois... eu acho que, é mesmo... é dos miúdos. Ainda hoje, aconteceu uma cena que eu detesto. Quatro miúdos que não dão aulas lá em cima são cá de baixo, do 6º. Entraram por ali e eu disse assim "Onde é que vocês vão? Vocês não têm aulas vá, vão lá pra baixo" e não me ligaram, faz de conta que eu não tava ali. E eu... "Se faz favor venham cá" e eles começaram a acelerar o passo, encostaram-se lá à parede deram uma corrida, até aqui abaixo. Quem é que os trava? Já viu? É essa coisa que a gente, fala com eles e eles não nos obedecem. Não... não obedecem mesmo, são mesmo mal educados. Tirando um ou outro que não fazem confusão, que não se metem em nada, mas isso são poucos, a maioria deles... É difícil nós lidarmos com eles, nessa questão de obediência, não é?

- Dentro daquilo que faz o que é que mais gosta de fazer?

- Ah! Dentro do que eu faço o que é que eu gosto de fazer! Sei lá, olhe eu gosto é de receber ao fim do mês, é pouco, mas trabalho em si, não é um trabalho que diga que eu tou realizada, não. Eu trabalho, pra receber o meu ordenado e p'a tentar fazer as coisas. Agora se me disser, que era a profissão que eu ambicionava e que tou na profissão certa, não.

- O que é que gostaria de fazer?

- Sei lá! Eu já lhe disse que eu gostava muito de... gosto muito de falar, de relações públicas, vender. E tinha jeito e já vendi e era uma boa vendedora. Fazia part tims e assim... muito cansativo. Mas... Mas este trabalho, seguro, entre aspas, não é? Mas a gente é diferente do privado, não é? E... e prontos... e já tou habituada. Não desgosto, não digo que tou aqui contrariada a fazer o trabalho não é isso, mas claro, não é o trabalho que ambicionava, mas também já tou mentalizada que daqui só vou pra reforma, só se me saísse um euro milhões, de resto...

- Não arriscava outro trabalho?

- Não, com a idade que eu tenho, não arriscava. Eu sou uma pessoa que gosto muito de jogar pelo seguro e não arriscaria um trabalho e então no privado, tá bem, como isto tá! Não, e às vezes penso que gostaria mesmo era que me saísse algum dinheiro para deixar de trabalhar. Era mesmo isso que eu gostava, e dar o trabalho a outro. Não... já tou... não é... tou saturada... mas também não ia ficar em casa de papo pró ar, ia tentar fazer alguma coisa de que gostasse, ou... me realizar de outra maneira. Não... era dizer gostava de sair pra ir pra casa, não, isso também não, isso parar, isso também não, mas... Claro, não venho contrariada, há dias melhores, há dias piores, mas... vai-se vivendo.

- Como é que vê as relações destas crianças com necessidades educativas especiais com as outras? A relação entre elas. Como é que elas se dão?

- Não se dão. Os outros são muito meigos com estes miúdos. Tudo, “Ai Bernardo, não sei quê. Meu querido.” Ao princípio tod’agente queria beijar. Parecia que “O Bernardo não é nenhum boneco, vá... acabou, um beijinho, não quero mais beijos.” “Ai ele é tão querido, Contina. Ele é não sei quê” “Pois é. Chega. Ele é como vocês.” Mas... eles... em si... tanto o Daniel como o Bernardo não se metem, não... afastam-se. Agora os outros não, veem que eles são diferentes, é logo a tentar dar beijos e meterem-se com eles, mas meterem-se no bom sentido, não é de não dar, nem de... de gozo, não.

- Então no fundo dão-se bem, é?

- Sim, sim os outros miúdos dão-se bem com eles, dão, dão.

- Qual é que acha que é o espaço em que eles se dão melhor?

- No jardim. Quando vêm aqui p’ó recreio.

- É quando eles...

- Sim, sim, porque lá tão mais isolados, não é? Não têm quase... Entram, de manhã vão logo para a sala e depois só vêm ao recreio e à hora do almoço, ali... mais nada.

- Então qual é rotina deles?

- Entram, de manhã, às nove, sala. Depois às dez e dez vêm ao recreio com os outros, com as turmas, não é? Vem tudo pró recreio até às dez e trinta e cinco. Entram novamente e... depois saem ao meio dia e meio pr’almoçar. Saem um bocadinho antes... p’a tirarem, p’a gente lh’ensinar os tabuleiros, aquilo tudo, p’a eles entrarem naquele ritmo. Saem primeiro. Quando os outros chegam já eles estão a comer. Qu’eles são mais vagarosos a comer. O Bernardo é mais vagaroso.

- E depois voltam outra vez para a sala?

- Não, depois vêm outra vez pr’ó recreio. Depois só quando... à uma e meia, quando os outros entram, eles também entram com os outros.

- E depois?

- Saem às três.

- Vão para casa?

- Vão pra casa. Vão na carrinha. Vão embora.

- Vão todos na carrinha?

- Não, os miúdos.... Os autistas vão. Vêm buscá-los. Muitas vezes...

- Não vão com os pais?

- Não. Muitas vezes vão... ali p'a... p'ó [...], p'aqueles, prás AECs, ou o que é. Não é? Fazer... lá... aquele... como é que se diz? Aquelas coisas. Como é que se diz?

- Os tempos livres?

- Os tempos livres, isso.

- Andam todos no mesmo sítio?

- E depois têm hidroginástica. Sim... Hidro... sim, hidroginástica. O Daniel tem natação, essas coisas. O outro tem o [...], qu'ê... também tem cavalos. O Bernardo vai aos cavalos. Têm essas... Fora daqui, depois das três, têm isso. O Daniel, às vezes sai ao meio dia e meia porque vai... prá hidro. Tem hidro.

- Como acha que todos podem contribuir para a integração destas crianças?

- Como? Sei lá... isso é um bocado complexo. Como é que as pessoas podem contribuir... sei lá... isso também depende... os miúdos são diferentes, não é? São um pouco diferentes dos outros. Sei lá... não os... não os porem à parte, não é? Integrá-los como se eles fossem todos iguais, não é? Embora a gente saiba que eles são diferentes. Não os excluam, talvez. Mas também temos que ter a capacidade de ver que esses miúdos não têm um acompanhamento... nunca poderão ser como outro tipo de miúdos, não é? Ter uma vida... têm que ter sempre dependências, não é? Enquanto os outros miúdos, podem não estudar, mas vão para o mercado de trabalho, mal ou bem, não é? Estes miúdos não, vão ser dependentes, embora tentem fazer alguma coisa deles, mas são sempre dependentes, tanto o Daniel com o Bernardo. E acho que o principal tema ali é eles... aqui é eles serem autónomos, aprenderem as... as coisas básicas, não é? P'a serem autónomos, porque... terem uma vida diferente e serem como outros, hum, nunca vão ser.

- Como é que acha que os outros colegas veem e tratam estas crianças?

- Sei lá... eles às vezes, os miúdos, fazem-me perguntas “Ó Continua o que é o autista? E não sei quê e são autistas como? E não sei quê”. E eu às vezes até tenho um pouco de dificuldade, porque... como não tenho muita formação dentro disso, em responder e digo: “São diferentes, tão... um ano mais atrasados que vocês e não sei quê.” “Ah, mas eles escrevem.” “Escrevem. Mas não escrevem muito bem. E não sei quê. E não sei quantos.” “Mas então porque é que tão aqui?” “Porque tão aqui porque já te disse são diferentes. Enquanto vocês acompanham logo, eles é mais...” “Ah pois, pois” e prontos. Lá está, a pessoa também não conhece nem nunca leu muito sobre o autismo, não é? Sei. E se falar a Manuela e sei as dificuldades dos miúdos e sei que são diferentes, não é? Mas, lá está falta-me aquele... p'a tar ali, falta-me aquelas bases que eu não tive. Trabalhei com outro tipo de miúdos, é o mal das escolas públicas fazerem este tipo de integração de miúdos e depois vão buscar qualquer pessoa p'a trabalhar ali. Deviam dar formação às pessoas ou porem uma pessoa classificada, embora seja Auxiliar, mas que

tenha outro tipo de conhecimentos, não é? Claro, uma pessoa adapta-se e gosto dos miúdos e não sei quê. Tento e o que eu sei, faço-o por mim, não é que me deem alguma formação ou que me expliquem o que é, o que eu deixo de ser, não é?

- Como é que acha...

- Nem com os outros, eles dão formação, põem as pessoas à toa. Eles... a, a, a profissão d'Auxiliar... depois... é muito... é pau pr'a toda a obra, na escola. Nós temos que fazer de tudo, saber tudo, desde a limpeza ao básico, a tudo. Que surja outro problema. Sem formação sem nada, temos nós que nos desenrascar por nós... que eles não querem saber. Ainda por cima, isto é um trabalho diferente, com miúdos diferentes. Tá bem que eu tou sempre com uma Educadora, não é? E o trabalho mais específico é dela, não é? Ela é que tem formação, não sou eu. O meu trabalho ali é muito básico. Mas tudo bem, não me posso queixar, é assim, trabalho é trabalho e pronto, não é? Como é o que temos...

- Como é que acha que os professores tratam estas crianças?

- Quais os outros professores?

- Sim, todos os professores.

- Hum... não sei... não sei, porque eu nunca falei com isso e os professores...

- Mas o que é que acha...

- Não... os professores não ligam, nem se metem. Podiam dizer "Ah! Esse é que é o não sei quantos, esse é que é o...". Não. Nem fazem questão de ir lá à sala ver e não sei quê. Outro dia a professora, a Manuela, é que chamou uma professora que tava ali "Ah! Anda cá ver a sala e não sei quê" uma professora daí, que é EVT. E eu disse assim: "Eu até tou a estranhar esta professora vir pr'aqui". E ela foi lá "Ah! Gostei muito e não sei quê. A sala tá muito gira pr'os miúdos e não sei quê". Mas nunca ouvi comentário nenhum dos outros professores. Nem dizer "Ah! Então estes é que são os autistas e não sei quê. E isto é aquilo". Não se manifestam. Pelo menos comigo nunca se manifestaram. Não notei nada.

- Como é que acha que as suas colegas tratam...

- Ah. As minhas colegas, algumas colegas gostam muito dos miúdos, metem-se com eles e falam: "Bom dia". Toda gente, todas as minhas colegas dizem: "Bom dia". Gostam muito deles, metem-se, levam o Danielzinho l'acima. Tudo de bom. É isso, é... Não há... Tratam muito bem os miúdos, isso é verdade.

- O que pensa das salas de ensino estruturado?

- No meio deste tipo de escola? Eu acho muito mal isto. Não é tar a excluir os miúdos. Mas aqueles miúdos não se integram e isolam-se. Qual é o interesse de eles estarem aqui no meio é pr'o estado poupar dinheiro? Pra não fazer instituições pr'aqueles

miúdos, porque eles não brincam. Tirando o Bernardo e é preciso os outros o virem buscar, porque o Bernardo ir, entrar numa brincadeira, não vai. Eles pra brincarem têm que puxar e não logo à primeira o Bernardo. O outro é escusado. O outro nem vale a pena. Por isso... não sei se é bom eles tarem com este tipo de miúdos também. Se não. Eu não percebo, não sou técnica, não sei. S' é bom eles lidarem com outros miúdos diferentes deles, s' é bom qu' eles tejam com miúdos também... como eles. Não sei.

- Então, qual é que acha que é o objetivo destas salas?

- É pra poupar dinheiro ao estado. Não é? Eu acho que sim. Porque se formos a ver, eles não convivem com os outros. No intervalo, eu tou no intervalo com eles, eles tão ali isolados, se os outros não puxarem o Bernardo ó p'a correr ou p'a coiso, eles não brincam. O Daniel não brinca. Também às vezes, também do grau d'autismo, não é? Porque há miúdos autistas...

- Então quantos alunos tem aquela sala?

- Aquela sala tem dois. Diz qu'amanhã vem um, que é o pior d' eles todos. É o terrível. Não sei se conhece o Diogo. Diz que esse é terrível, qu'esse aí é mesmo... só mesmo tipo... e... e tavam a ver se não vinha pr'aqui, porque não há condições pra esse miúdo. Esse miúdo tem que tar isolado. Não pode fazer intervalo com os outros. É agressivo. É, é, é, é mesmo, da patologia d'ele, é mesmo coiso, não pode tar aqui. Aquele é que devia tar numa instituição mesmo só... Ali vai ficar um bicho fechado até a mãe o vir buscar. A mãe vem trazê-lo, às nove e depois vem buscá-lo ao quarto pr'ó meio dia qu' é p'a não, não estar em contato com os outros miúdos. Senão esse miúdo é muito gozado, porque andar parece um boneco articulado, tá a ver. E é diferente...

- Então já o conhece.

- Não. Disseram-me. Eu não o conheço. Mas disseram-me que esse miúdo nota-se logo tudo. E então estes miúdos, há miúdos muito mauzinhos aqui. Com estes não, que estes aqui até andam normal e não sei quê, não há assim nada. Mas o outro, p'a não haver gozos e o miúdo, e depois o outro vira-se já... vai ser lindo.

- Qual é a rotina deles na sala? O que é que eles fazem?

- A rotina. Entram de manhã às nove. Vão fazer a presença deles, marcar a presença. Dizer os dias da semana, aquilo, aprender. Começam por aí. Depois têm as tarefas deles, tudo.

- As tarefas são feitas onde?

- São feitas lá na sala. Têm tudo, os coisos... os... eles trabalham através dos símbolos, não é? Se não for através dos símbolos eles não sabem fazer nada. E então vão ver o horário. Têm lá o horário, tudo especifico e através dos desenhos e eles sabem.

- O que é que eles aprendem lá?



- Eles aprendem... ir. Vão à casa de banho, sabem quando é que têm que ir à casa de banho. Aprendem a... muita coisa. Eles por acaso têm uma agenda muito preenchida. Tudo, desde números a... desenhos a vestir-se, tudo, tudo, tudo, tudo. A ser autónomos, a escrever o nome. O Bernardo escreve o nome dele, põe datas. O Daniel não. O Daniel, só através, por exemplo tem o nome dele aqui, picotado e ele com a caneta, vai fazendo. Agora ser autónomo, como o Bernardo, escrever sem copiar, não. Esse é diferente do outro.

- Eles são autónomos na escola?

- Hum... ainda não. Pode vir a ser. Trabalhados e com a rotina e não sei quê. O Bernardo já vem sozinho, coisa que não vinha, já vem sozinho. A mãe deixa-o à porta da escola e ele, já sabe.

- Vai sozinho para a sala?

- Vai sozinho pra sala, sozinho. O Danielzinho não. É muito distraído, ficava aí, depois perdido, já não sabia, começava... todos os dias a minha colega, vai lá, mas já não vai levá-lo lá mesmo à sala deixa-o na rampa, cá ao fundo e ele sobe, olha lá pra cima e vai. Mas o Bernardo já vai sozinho, a mãe deixa-o aqui e ele...

- No resto, ir à casa de banho e outras coisas?

- Vão sozinhos lá [na sala], lá sozinhos. Aqui [fora da sala] se eu disser “A casa de banho é ali” eles vão também, sozinhos. Não há problema. E lá também, são autónomos, levam o coiso, o horário deles, vão à casa de banho. Vão fazer as necessidades deles, lavam as mãos. Já sabem que depois da casa de banho lavam as mãos. Aquilo tudo. Vão ver o horário pro intervalo, pôr a mesa p’a comer. Às dez, eles têm o intervalo. Têm aquelas rotinas. Só que depois as férias também estraga tudo, esquecem tudo. Começa tudo novamente. Mas é assim, olhe...

- Acha que é importante o seu papel na sala?

- Eu acho que sim.

- Em quê?

- Eu, eu acho que sim... sei lá. Em quê. Em colaborar, apoiar, colaborar. Porque... por exemplo uma Educadora, são dois miúdos, quando passarem a três, ela tá com um, nós temos que tar a supervisionar o que é que eles tão a fazer, não é? Ele tá a fazer mal, “não é assim, é assim” se não eles fazem... tem que tar sempre um... um adulto, uma pessoa ali a ver... o que eles fazem. Não podem tar muito tempo sozinhos.

- Estes alunos estão integrados numa turma?

- Tão, estes tão. Têm uma turma.

- E vão à turma?

- Vão. Vão a... a... a música, à aula de música, vão e vão a ginástica. À segunda-feira têm aula de ginástica. Vão p'á turma, vão fazer claro. O Bernardo já faz muita coisa bem.

- E acha que é importante estarem numa turma?

- É, é importante, isso é importante tarem ali, no meio. É importante. O Daniel não. O Daniel é tudo à parte, nem consegue... só consegue correr e de fazer pouco mais umas coisas, de resto... não consegue. O Bernardo já faz. Saltos, coisas assim.

- Faz as mesmas coisas que os colegas da turma?

- Quem? O Bernardo já faz. O Daniel não, o Daniel não, o Daniel só corre. É o único, que acompanha os outros mas é correndo, mais nada. Não tem ainda aquele... e atirar bolas.

- O que é que acha que poderia melhorar na sala?

- Com eles?

- Sim. Ou o que é que eles poderiam aprender mais?

- Sei lá. Não tou bem dentro do... disso. A, a, a, assim coisas de... como os outros miúdos, de leitura, de livros, e isso. Acho que eles não vão aprender. O que eles aprendem mais, é as coisas da vida, não é? Serem autónomos. Aprendem claro, o Bernardo sabe contar, sabe fazer números, sabe aquelas coisas mas o Daniel não. O Daniel é uma deficiência diferente. Esse, é mais pra... pra ser autónomo e desenrascar-se. Ele já sabe ir buscar o comprimido dele. Toma todos os dias à hora do almoço, põe ali, leva, já não, a gente já não o leva, ele é que leva dentro do bolso. Chega ali, vai buscar as coisas do almoço. Eu é que tenho de dizer "Daniel, o comprimido ao pé do copo". O comprimido, já sabe, põe ali. No fim já sabe que é pra tomar, ele é que tira tudo, toma, bebe a água. Já não temos que dar na boca, nem nada. Mas ele já veio de casa assim, deviam os pais ter ensinado em casa. Ele faz aquilo tão bem, tira ali aquilo, bebe a água, pronto.

- Acha que é melhor estes alunos aprenderem em grupo ou sozinhos?

- Eu acho que sozinhos, em grupo é demais pra cabeça deles, muita confusão, muito barulho, eles não gostam. E eu de manhã quando os levo, depois do intervalo, nos corredores, há muita confusão pra entrar, há muitas salas e não sei quê. Eles tão sempre desejosos pra chegar à sala pra eu abrir a porta, pra irem lá pra dentro. Não, em grupo não. Estes miúdos, em grupo não.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Inclusiva? Sei lá. Isso, eu não sei, não sei.

- O que é que acha que esta escola tem ou não para ser uma escola inclusiva?

- O que tem ou o que não tem? Sei lá. Tem falta de tanta coisa.

- De quê por exemplo?

- Eu, aqui nesta escola, o coiso é os espaços, acho que os espaços são muito... é um bocadinho aqui, outro ali, outro acolá, não há... depois, é... lá está, a estrutura desta escola. Os corredores muito grandes, muito barulhenta. Muito tudo, tudo aqui dentro é muito saturante, muito stressante, enquanto se fosse pavilhões, eles iam às aulas e tinham muito espaço pra brincar. Já não tavam tanto em contato connosco, a chatear-nos. Eram mais autónomos. Tinham... aqui não, aqui qualquer coisinha querem ir às salas, é diferente. Eu já trabalhei numa e não tem nada a ver com isto. Nada, nada, nada, do dia pra noite. Coisas, que claro aprendi lá e aprendi aqui, não é? Mas trabalhar naquela é totalmente diferente não tem nada a ver com esta escola. Esta escola é muito stressante, muito cansativa, nos intervalos, é muita gente, é muito barulho, os miúdos a pedinchar. Depois fazem muit'asneira, porquê? Porque tão muito em cima uns dos outros, tá a ver? Enquanto que se tivessem ao ar livre, tavam no seu canto, tinham espaço.

- Eles não têm espaço exterior?

- Têm. Mas, sei lá, mas quando tá frio ou de chuva, concentra-se tudo aqui. Enquanto as outras têm tapado, têm espaço lá fora e os miúdos vão. Não tão dentro dos pavilhões. Tá tudo fora, é diferente. Enquanto estes vivem muito aqui dentro da escola e depois entram logo dentro da sala, tá a ver? Isso cansa também os miúdos, cansa-nos a nós, é tudo stressante.

- O que acha deste tipo de sala inserida nestas escolas?

- Dos autistas? Eu não... eu nunca concordei, mas quem sou eu, não é? Eu acho que devia haver escolas específicas para aquele tipo de alunos. Não era excluir disto, mas que fosse perto, ou ao lado, não tou a dizer no mesmo edifício. Ter contato pr'a quê? Poderiam ter o contato, por exemplo, no intervalo, ou não, ou não ter, porque... Não vejo que seja, grande... pelo menos com estes dois, não é? Não conheço, depende do grau de autismo, não é?

- Então acha que tem ou não tem benefícios esta sala estar implementada numa escola como esta?

- Eu acho que não traz grandes benefícios ós miúdos. Os miúdos não têm contato, a não ser no intervalo, eles se vão meter com eles. De resto... Não vejo. Ninguém vai lá, ninguém vê, ninguém sabe. Tá ali aquela sala p'a trabalhar com aquele tipo de miúdos, mais nada. Eu pelo menos vejo isso assim.

- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades, na escola que os outros colegas que não são deficientes?

- Eu acho que sim.

- Porquê?

- Atão, porque, primeiro são miúdos, não é? Também têm as suas... sei lá. Também precisam, não é? Que têm... é... devem ser tratados todos iguais, não é? Mas também, lá está, como lhe disse, não concordo com este tipo de... que funcione nas escolas normais, ditas normais, este tipo de salas. Não concordo.

- Como é que vê o futuro destes jovens?

- Destes miúdos? Ah. Isto, se o nosso eu vejo negro, então o deles coitados, vejo muito mau. Muito, muito, o futuro, se não forem os pais a terem... um tipo... uma vida boa que lhes assegure um futuro. Neste país que tratam mal os idosos, as pessoas com deficiência, com tudo. Vejo mal. Sinceramente vejo. Pessoas que são dependentes vejo sempre que há... nunca são bem tratadas, as pessoas que dependem d'alguma coisa nunca são bem... bem tratadas, há-de haver sempre... são sempre marginalizadas, não é? Eu penso assim.

- O que acha que poderíamos melhorar para a inclusão destes jovens na comunidade?

- Ah. Nem sei. Nem sei o que é que se devia melhorar. Nada. Eles, aqui tão bem tratados, não é? Acho que eles aqui têm o essencial. Só o sítio onde eles estão, onde a sala tá implantada, no meio de, digamos, é que acho, que não acho muito certo. Mas que ali não falta nada. Eles tão a ser bem educados, tão a ter tudo pra vida. Claro dentro das possibilidades deles.

- Qual a pergunta que eu não fiz e que gostaria que lhe tivesse feito?

- Qual a pergunta... sinceramente não sei. Não sei qual a pergunta. Não sei.

- Obrigada pela sua colaboração.

Legenda:

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EVT – Educação Visual e Tecnológica

## **Entrevista a profissionais nº 2 (AE2)**

### **Entrevista Professora Dina, do 5º ano**

Entrevista à Profª Dina, tem quarenta e nove anos, é diretora de turma e dá aulas de Música à turma do Bernardo e do Daniel, alunos da Unidade. É também mãe de um aluno que frequenta a turma da Diana, do Rodrigo e do Márcio.

Alcabideche, 23 de Janeiro de 2013

17h – 17h31mn

A entrevista realizou-se na sala do ensino especial, que se encontra localizada em frente à Unidade. É uma sala retangular e estreita, com estantes e livros, duas mesas com computadores e outra retangular que se encontra ao centro com cadeiras em volta. Ficámos frente a frente.

- É a Professora Dina. Quais são as suas habilitações literárias?
- Sou Bacharel, tenho curso geral de conservatório. Pronto, os antigos cursos.
- É professora de Música?
- Sou Professora de Música.
- Tem formação em Educação Especial?
- Não. Tirei um... umas formações a nível dos conflitos, de... daqueles cursos que se tiram... mas a nível de Ensino Especial, não tenho formação.
- E experiencia
- Experiencia tenho, comecei em Ensino Especial. Quando comecei a dar aulas, comecei no colégio [...], que só tinha dois tipos de alunos ou crianças de ensino especial ou problemáticas que eram corridas de todas as escolas. Foi assim que iniciei.
- Agora tem uma turma, também com...

- Tenho... em princípio tenho as duas. Portanto tenho todas as que têm os meninos de ensino especial.
- Então quantos alunos com necessidades educativas especiais tem?
- Pronto, as diagnosticadas com autismo, tenho quatro e cinco. Com necessidade de ensino especial tenho em média quatro, cinco por turma.
- Quantas crianças com necessidades educativas especiais estão na turma em que é diretora de turma?
- Portanto, tirando o Bernardo e o Daniel, portanto não, não, não incluindo... digamos que foi uma turma que começou com quatro meninos com necessidades educativas. Neste momento vai em seis, sete e como vão ser feitos três rastreios a nível de avaliação, eu tou em crer que esses três casos também vão entrar. Portanto no geral... praticamente a turma toda devia ser com necessidades educativas.
- E quantos alunos tem?
- Tem dezoito.
- Ainda são bastantes, não é?
- São.
- Qual é a média de idades deles?
- A nível desta turma, média de treze anos, doze. Doze, treze, tem uns com catorze, com quinze, mas depois tem uns com dez. Média de treze.
- Quantos do sexo masculino e quantos são do sexo feminino?
- A predominância é quase ela por ela, mas são mais rapazes. Meninas... uma, duas, três, quatro, cinco, seis. Umas seis meninas e doze rapazes.
- Tem ideia se eles moram aqui perto?
- Moram, moram, moram. A maior parte são do bairro [...], do bairro [...], depois estão... um institucionalizado na [...]. Eh, é a média, depois para a [bairro ...], para [...] e, depois o grosso é da [bairro ...] e do [bairro ...].
- Qual é a dimensão do agregado dos alunos? Se são famílias monoparentais, se são famílias compostas, ou famílias clássicas.
- Pronto, eh... há uma boa percentagem da turma... o que está institucionalizado, está na instituição. Serão monoparentais, ou melhor eh... a maior parte da turma vive com a progenitora, algumas já vão no segundo ou terceiro companheiro, portanto não se pode considerar monoparentais.
- São as compostas.

- São as compostas, pronto. Depois tenho uma criança órfã de pai, eh... mas no geral, são famílias com pai e mãe, eh... embora não nas melhores condições.
- Qual a tipologia das famílias? Têm irmãos, não têm.
- Têm, a maioria têm um, dois, em média. Em média têm um, dois irmãos. Deve haver... por exemplo, filhas únicas... há dois filhos únicos. E de resto, a maioria tem um irmão, dois. Em média, na turma têm.
- Qual é o nível socioeconómico das famílias?
- Baixo, baixo, baixo. A escolaridade... a escolaridade em média dos pais varia entre o 1º ciclo e 2º, depois dois casos ou três com o 9º ano, dois com o 12º, mas o grosso é 1º ciclo e 2º.
- Quais são os principais marcos estruturantes dos projetos educativos dos alunos nesta turma e nestas idades?
- Os objetivos de escola?
- O projeto educativo.
- Pronto, o projeto educativo será “Melhorar é possível”. No entanto, o caso particular da turma do 5º ano em que sou diretora de turma, que eu considero, que apesar de não ser uma turma de percursos, poderia ser perfeitamente, porque... desde uma criança violada, a... a... Digamos que são crianças que no fundo são hiperativas, que rejeitam muito tempo dentro do espaço sala de aula, a... e que seja qual for o projeto educativo e por melhor que ele seja, a maioria da turma apresenta graves problemas a nível emocional, destruturação mesmo a nível emocional, o que os leva ao insucesso, ao abandono. Que é um dos grandes problemas... para além dos conflitos diários.
- Quem é que elabora os projetos educativos?
- Digamos que o projeto... existe o, o principal e depois por turma faz-se a adaptação de todas as planificações a... que cada... no fundo que cada área tem e vai-se adaptando. Por exemplo, no caso das crianças de... consideradas com necessidades educativas faz-se as adaptações curriculares que tenham necessidades, tenta-se adaptar o próprio currículo à criança.
- Mas isso é feito em conjunto com alguém?
- Em princípio cada departamento... por exemplo, há os objetivos gerais, há os objetivos mínimos e digamos que a maior parte dessas crianças por vezes são as adaptações para que consigam atingir e cumprir os objetivos mínimos de cada área. Por norma em departamento, ou principalmente em disciplina os professores falam uns com os outros e tentam fazer as adaptações, de acordo. Eu como estou sozinha sou sempre suspeita. Pronto sou eu que tenho que adaptar, embora na minha área haja poucas adaptações.

- Como é que vê a presença de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- Depende das limitações. Pronto, porque a integração da forma como está a ser feita e atualmente não havendo a redução como era, como estava prevista anteriormente em lei, a... perdem as duas partes, porque a maior parte das crianças precisa do acompanhamento individualizado, precisa dum apoio individualizado. Por exemplo, numa turma de trinta, é impossível. Portanto perdem as duas partes, se bem que em determinados casos... e buscando, por exemplo a turma da Diana do 5º ano tem toda a vantagem tar numa turma dita, entre aspas, normal mas... e não estar só com crianças com as mesmas deficiências. Terá uma grande evolução e será bom. No geral, acho que perdem as duas partes.

- Pensa, que na realidade, há uma efetiva relação entre os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e os que não têm?

- Digamos que aqui na escola, apesar de ser uma escola com crianças problemáticas, a... para além de serem problemáticas são extremamente afetuosas e são crianças com grande sensibilidade portanto, dificilmente são capazes de gozar ou de melindrar uma criança com essas características. Portanto, o que se vê, que me é dado ver, a... interação, tentam que eles interajam, pronto... apoiam-nos, pronto... embora sejam crianças que por si também se afastam, também não se integram. Pronto. Faz parte das características, pronto. A relação com o mundo exterior é sempre mais lenta, às vezes dá o clique e conseguem, mas por norma, a... é há custa de muito esforço, muita dedicação. Aqui na escola, são sempre bem recebidas e... por exemplo no caso dos alunos do 5º ano, tanto o Bernardo como o Daniel, talvez mais o Bernardo porque já interage, ninguém passa por ele sem lhe dar os “Bons dias”, sem se meter com ele e isso julgo que é, que é extremamente positivo, pronto. Portanto, eu acho que são duas crianças que estão integradas, mediante as suas limitações e as suas características.

- Então qual é que acha que é o espaço ou atividade que possa proporcionar mais a interação entre eles?

- Pronto, eles atualmente, os alunos do 5º ano [refere-se à turma do Bernardo e do Daniel], só vêm mesmo à minha área, a Educação Musical e a Educação Física, a... e pronto, e adapta-se a...

- Dentro da aula existe relação entre eles?

- Pouco, mas também, é assim, três meses. A maioria da turma conhece-os e isso, mas... e vêm, alguns meninos que também estiveram na Unidade e que conhecem, mas pronto. Quatro alunos birrepentes, outros alunos de fora portanto é uma turma que, no fundo, se calhar para o ano é que já é turma e que já interagem. Digamos que é no fundo, a nível de turma, mais eles participarem nas atividades e estarem integrados ainda do que a grande interação. Se bem que, julgo que a Educação Física, o colega põe dois ou responsabiliza dois, pelo menos na turma do Márcio, do Rodrigo e da Diana está



a fazer isso e julgo que na turma do Bernardo e do Daniel está a tentar que outros alunos deem apoio. Apanhem bolas a...pronto, que haja uma interação.

- Que indicadores nos podem mostrar a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- Que indicadores. Eu julgo que pronto... para já também a... o bem estar da criança que vem com, que vem com agrado para a escola. Porque por vezes são crianças que o sucesso escolar ou os indicadores que outra criança normal tem não são os mesmos, portanto os objetivos são outros. E eu vejo muito pela felicidade que a criança está na escola, é por aí que eu meço mais, do que a nível quantitativo.

- Acha que estes alunos demonstram essa felicidade?

- Eu acho que sim. Eu vejo o Bernardo vir feliz para a escola, o Daniel é mais difícil... ver por vezes... Não é que ele não, que ele não, que ele também não demonstre e por vezes ou... por exemplo quando foram as decorações de Natal, o Daniel ficou muito perdido a olhar para elas e com contentamento de as ver e veio-lhe bater... pronto. Mas eu vejo-os chegar e eles vêm felizes para vir para a escola, portanto isso denota que se sentem bem no espaço onde estão, embora sejam crianças que, no caso dos alunos da turma [refere-se ao Bernardo e ao Daniel], o trabalho é paralelo, portanto é muito do trabalho que com a colega Manuela do Ensino Especial é elaborado e é feito. Portanto esse é que é a parte grossa, no fundo, na integração deles. Eu estou em crer que para o ano haverá uma maior interação, mas ainda é cedo.

- O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão destes alunos com necessidades educativas especiais?

- Eu julgo que é o bem estar, é o sentir, digamos que ao longo de trinta anos... não dentro do espectro do autismo, mesmo com crianças de necessidades, é por vezes a revolta, é por vezes o mau comportamento entre aspas, porque são chamadas de atenção e as descompensações que essas crianças fazem e portanto a partir do momento em que não entram em grandes descompensações, que não entram em grandes conflitos com os seus pares, sejam professores sejam colegas, sejam funcionários para mim é essa a principal inclusão, pronto.

- O que mudaria para facilitar ou potenciar a sua inclusão escolar e social destas crianças?

- Isso é uma pergunta difícil, até porque eu sou contra, entre aspas, à estrutura de escola como existe. O toque, o noventa minutos ou quarenta e cinco e vai-se a correr para outro lado a... que no fundo não deixa uma criança respirar, não deixa uma criança evoluir, pronto. Porque digamos que, nós num trabalho também não há um toque, sai daqui vai para ali, muda de assunto e pronto. Mesmo para as crianças, ditas sem necessidades é violento, pronto. É uma estrutura de ensino violenta, digamos que outras estruturas... e há já estudos feitos nesse sentido. Digamos que áreas mais livres, áreas que, que se executam e que as crianças vão consoante a disposição, consoante as aptidões, vão

rolando dentro dessas áreas e vão, no fundo, produzindo o seu currículo. Para mim era melhor do que existe atualmente. Acho que esta escola está um bocadinho obsoleta, este ensino oficial.

- O que pensa das Unidades de Ensino Estruturado?

- Eu acho que... pelo... as poucas que conheço, porque conheço atualmente a nossa, conheço outra que está a surgir agora em [...], no [...] e que também... a nível do 1º ciclo... digamos que é o mínimo, porque digamos que sem essas equipas, sem essas Unidades era impossível a inclusão dessas crianças, mesmo, pronto. Porque digamos que as [...] e outras instituições fecharam e que eram uma resposta tanto às famílias como às próprias crianças. E que a escola se não houver essas Unidades, se não houver... acho que são poucas, acho que são poucos profissionais, que deveria dar mais tempo, pronto mais profissionais para que chegassem às crianças e que pudessem apoiar da forma até que a maior parte desses profissionais gostaria, mas que está limitado, atado de pés e mãos.

- O que sugere que possa melhorar?

- O que eu acho que se possa melhorar, é deixar de encarar o ensino como uma despesa e sim como um investimento. Crianças especiais vão existir em todas as alturas com, com... atualmente com a destruturação da família, com os... o mundo da droga a... digamos que só... cada vez mais vão chegar à escola crianças destruturas, tanto a nível emocional, como a nível psicológico, portanto o futuro vai ser esse. Portanto eu encaro que o futuro... uma turma toda certinha e toda muito homogénea, claro já há vinte anos que não há e portanto vai deixar mesmo de aparecer. Até porque estas crianças da nova era são crianças que para além de algumas limitações tanto físicas como psicológicas trazem outras capacidades. Portanto e segundo a minha visão, que algumas não são palpáveis ou quantificáveis, são a outros níveis mas que não ficam aquém, antes pelo contrário das outras crianças e portanto temos de encarar o futuro do ensino e do ensino oficial, dessa maneira. Que cada vez as crianças são mais especiais, cada vez trazem algumas limitações, mas que temos que encarar... temos que as encarar doutra forma e portanto o futuro vai ser esse. Portanto terá que se aumentar as Unidades, provavelmente os cursos de formação e que ainda... em pessoas, que por exemplo são efetivas como eu e que de antemão já se sabe que vão ter crianças com determinadas necessidades, em vez de se tirar um cursuzeco só porque se tira o cursozeco, então convidaria-se essas pessoas para que... em formação, porque a maioria é uma formação empírica ou é uma formação... porque gostam desses assuntos e vai lendo e vai-se valorizando, mas não é nada oficial, não é nada... pronto e no fundo, julgo que todos os profissionais, atualmente no ensino se sentem, limitados e impotentes para alguns casos que aparecem. Não é que também quem tem formação não se sinta, mas é diferente.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Uma escola inclusiva. Vamos lá ver uma coisa... a escola inclusiva... e encarando a escola inclusiva com seres e jovens diferentes, portanto é isso no fundo a inclusão. Mas

o ideal de escola é como eu digo é, é no fundo buscar o que cada um, as características, as potencialidades que cada criança tem, trabalhar muito a parte emocional, que não se trabalha, que se esquece um pouco. Estudos feitos, já se chegou à conclusão que o QE [Queficiente Emocional] é mais importante que o QI [Queficiente de Inteligência]. E portanto, são crianças... uma escola com uma verdadeira inclusão, será isso. Será uma escola que as crianças venham felizes para aprender, que estejam felizes cá e os profissionais também. Que não se passa.

- Que atributos tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

- Digamos que esta escola quando foi arquitetada, quando foi construída... sempre foi uma escola, até pela estrutura física que tem a pensar nas crianças diferentes, por exemplo crianças com cadeiras de rodas, com pouca mobilidade. Portanto é uma escola que não tem escadas, portanto é uma escola que pensa na diferença a esse nível. Isso foi um passo para o outro, pronto e digamos que apesar de ter alguma má fama, que eu não considero, mas pronto há quem considere. A nível do Distrito ou do Concelho uma das piores escolas, eu acho que é uma das melhores.

- Mas é uma das piores escolas porquê?

- Devido ao caso de crianças problemáticas, acima disso. Tem má fama porque tem meninos que se portam mal, pronto. É uma escola que seja qual for a criança, desde problemática a com necessidades... tanto que, há uns anos atrás um jovem que estava num hospital da margem sul, que acabou por falecer há dois anos, nenhuma escola o aceitou e a nossa escola aceitou. Era uma criança que apenas mexia uma bochecha e escrevia no computador e estudou até... julgo 8º ou 9º ano e a nossa escola recebeu-a de braços abertos, portanto ele continuava na margem sul e pronto. E portanto sempre foi uma escola... e é uma escola que não rejeita qualquer criança, portanto enquanto as outras e algumas escolas do Concelho devido aos seus rankings e não querendo baixar a média dos rankings recusa alunos, não pensando que se calhar, se ele fosse até que poderia ser um ótimo aluno devido aos processos que algumas têm, a nossa não faz.

- Esta também é uma escola virada para o exterior, tanto quanto eu percebo, porque trabalha com as prisões.

- Trabalha nas prisões e trabalha no hospital. Tem um núcleo digamos que... tem um núcleo no hospital e temos alguns colegas que apoiam jovens com... ou mesmo com deficiências profundas ou com acidentes que ficam com algumas limitações e que depois têm que voltar ao zero. Portanto temos português, professores de português, desde o 1º ciclo no hospital e temos a nível da cadeia.

- Que barreiras encontram para melhorar a inclusão das crianças na comunidade?

- Na comunidade geral ou comunidade escolar?

- Numa e noutra.

- A nível da escola eu julgo que, por muito boa vontade que haja e tem a ver com a tal falta de formação que eu acho que a maior parte dos profissionais tem, de ensino, porque aprendem a sua área tiram a parte pedagógica, mas depois falta imensas coisas. São mal pagos, portanto a maioria anda com descontentamento e não põe a sua profissão... que tem que se alhear a isso... parte por aí. Digamos que as crianças diferentes assustam, que não é fácil, porque se for preciso hoje ensinamos uma coisa ficamos muito contentes que a criança aprendeu, amanhã ela já não sabe, portanto temos que voltar... e digamos que a escola oficial, apesar dos chavões que é pela inclusão, quer por isto, continua a bater no nível quantitativo e nas expectativas quantitativas. Ora uma escola... uma verdadeira escola de inclusão tem que ir para além disso. E portanto, se para as crianças ditas normais não é fácil a integração, principalmente as crianças desta escola que são crianças de bairros sociais, logo aí têm limitação ou estigma de vir do bairro tal ou bairro tal. Portanto aí a nível... embora elas estejam todas... e para elas dentro da escola não é uma desvantagem a nível social é, porque se chegarem a Cascais e disserem eu sou do bairro tal ou do bairro tal, pronto a pessoa, se for preciso põe logo o pé atrás, pronto... onde há milhentas de boas famílias, não tem nada a ver. Agora eu digo que os profissionais não têm tempo, os horários estão sobrecarregados, as turmas estão sobrecarregadas, o que limita uma boa inclusão, um bom trabalho e que essas crianças merecem, porque... é evidente que no geral... eu este ano não consegui, quero ver se para o ano consigo uma horinha, para além do Bernardo e do Daniel estarem na turma, ter uma horinha à parte com eles para poder explorar outras coisas e fazer outras coisas. Porque apesar de eles terem o apoio das colegas do ensino especial e estarem na sala e eu pensar neles, eu tenho que pensar no grosso da turma. Portanto se não houvesse esses profissionais, por exemplo também a darem o apoio... é o que eu digo, as Unidades e que estão extremamente bem estruturadas, pelo que me é dado ver, era impossível e não havia hipóteses, mesmo. Fingia-se.

- Como vê o futuro destas crianças com necessidades educativas especiais?

- É assim, eu o futuro... eu acredito, acima de tudo porque acredito nelas e não sei se é capacidade, seja o que for, eu olho para elas e vejo para além do aspeto físico que elas têm ou das limitações físicas que elas têm. Como eu digo, como eu disse à bocado, por vezes têm alguma limitações físicas ou psicológicas, mas têm outra parte que superam até as outras crianças, a nível de sensibilidade, a nível de uma certa visão, a... e que pronto, atualmente ainda não é considerada para a evolução do ser, mas pronto eu acho que se vai lá chegar.

- Também tem um filho aqui, numa turma com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

- Exato, que tem três.

- Como é que se chama o seu filho?

- Cláudio. A... digamos que as três crianças [fala do Rodrigo, Márcio e Diana, alunos da turma do filho]... uma delas eu não acredito que seja do Espectro Autista, pronto.

Dizem que sim, eu acho que não, não tem características, pronto tem a parte do isolamento, de viver um bocadinho um mundo à parte, mas pronto o Espetro Autista tem várias vertentes. Tem... embora eu não considere, eu não considero o Márcio do Espetro Autista, posso estar enganada, mas não considero. A Diana sim, o Rodrigo sim, mas são crianças que... esses estão incluídos na turma, não saem [da turma] tirando os apoios e as adaptações curriculares que têm. Portanto eles frequentam a turma como qualquer criança, pronto e participam, são dinâmicos e gostam de aprender e pronto.

- Tem mais filhos?

- Tem o Nuno que está cá no 9º... são dois.

- Dão-se bem?

- Dão.

- Como é que acha que o seu filho se relaciona com os colegas com necessidades educativas especiais?

- Relaciona-se bem. Não, não... encara-os como umas crianças normais, digamos que... eles também são crianças com necessidades educativas, qualquer um dos meus filhos a... têm disfunção da linguagem... e sempre se relacionaram... digamos que eu relaciono-me com todo... com todo o tipo de pessoas e portanto... eles desde a pré, desde a primária, o mais velho andou no colégio [...] [inclui crianças deficientes e não deficientes], tem amiguinhos com deficiências. Eu tenho ex-alunos com deficiências e que convivem, portanto eles encaram que há crianças que têm algumas limitações, como eles têm as deles. Portanto não há ninguém perfeito e não há sequer, sei lá xenofobia em que a criança tem isto ou tem aquilo. Educo para isso.

- Sente que há ou não há benefícios de convivências com este tipo de alunos?

- Para o meu filho?

- Sim.

- Acho que sim, acho que sim. Quanto mais diversificado for as amizades, as características de cada criança a... acho que é uma mais-valia, são ferramentas para o futuro.

- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que eu lhe tivesse feito?

- Qual a pergunta... não sei. [silêncio] Mas dentro do... isso é uma pergunta difícil. [risos] Não sei, se calhar se eu estava disposta a aprender uma formação qualquer, por exemplo.

- Em que área?

- Eu tou... iniciei há um tempo atrás um curso de licenciatura, que entretanto por razões pessoais e familiares, interrompi. Uma coisa que me seduz e sempre me seduziu, será

dentro da minha área, musicoterapia, porque... e o teatro, tou ligada ao teatro também... mas julgo que na musicoterapia para além das notas, para além de todo um conceito musical se explora a outros níveis... e que a música ajuda.

- Obrigada. Muito obrigada.

## **Entrevista a profissionais nº 3 (AE3)**

### **Entrevista Professora Raquel, do 5º ano**

Entrevista à Profª Raquel que é professora de História da turma do Rodrigo, do Márcio e da Diana, também é professora da turma do Daniel e do Bernardo mas estes dois últimos alunos não frequentam a aula.

Alcabideche, 23 de Janeiro de 2013

18h – 18h28mn

A entrevista começa na sala do ensino especial, que se encontra localizada em frente à Unidade aos quatro minutos fomos interrompidas pela Assistente para dizer que tínhamos que fechar a luz quando saíssemos pois ela já não o ia fazer, porque tinha que dar a volta ao resto da escola. A professora informou-a que o diretor tinha conhecimento desta entrevista, que fazia parte de um estudo, mas que de qualquer das formas não havia problemas pois iríamos para outra sala, para ela poder então apagar as luzes e fechar a porta. Dirigimo-nos à sala de professores que àquela hora se encontrava vazia. A professora pediu-me muitas desculpas pois considerava uma situação lamentável. Ficou muito incomodada com o sucedido. A entrevista continuou até ao minuto vinte e dois quando voltámos a ser interrompidas por alguém que entrou na sala para fazer qualquer coisa. A professora volta a pedir desculpa e a entrevista prossegue.

A entrevista começa com a professora porque ao sentarmo-nos ela começou logo a falar pelo que liguei o gravador.

- ... Acho que é fantástico estas pessoas a fazer esses estudos e a dedicarem-se tanto, porque são crianças que duma maneira geral, são um bocadinho postas de parte e há sempre... eu como professora é a primeira vez que lhes [refere-se a alunos com Síndrome de Asperger] estou a dar aulas e tenho a dizer-lhe que estou um bocadinho em pânico, porque eu não sei muito bem, se estou a agir correto ou não. Com os outros meus alunos tenho também essa sensação, será que estou a adotar a estratégia correta, será que é doutra maneira, mas é diferente porque não há esta situação de que há

qualquer coisa que para eles é diferente. Costumo procurar na internet... por exemplo não sabia, que eles têm uma sensibilidade extrema nos pés, não sabia disso. E os ruídos, para eles também são... e às vezes estou... dou aulas ao último tempo, naquela altura é um barulho e eles estão calmos e eu fico um bocadinho a pensar “Será que já desligaram, ou este barulho não está a incomodar?”. Pronto é uma certa insegurança e é também um bocadinho difícil saber se estamos a fazer o melhor para eles, que no fundo é também para nós, porque eles são o futuro da nossa sociedade e têm que estar bem integrados. E é sempre complicado e sabemos que é uma parcela da sociedade que fica ali um bocadinho menos protegida, se é que podemos utilizar o termo.

- Que idade tem a professora?

- Cinquenta e três.

- Qual é a sua formação académica?

- Sou licenciada em História.

- Tem alguma experiencia na educação especial?

- Com autistas não, mas quase todos os anos tenho meninos que têm... já tive meninos com Asperger... claro que é sempre essa preocupação.

- Tem formação?

- Não, não tenho.

- De que modo isso tem influenciado a sua prática e visão com este tipo de alunos?

- Eu acho que à medida que o tempo vai passando, parece que sinto-me mais insegura, porque não sei se, se estou a usar a utilizar as estratégias adequadas. Ainda para mais que havia aquela ideia de Fernando Pessoa “que as crianças são o melhor do mundo” e eu acho, hoje em dia que isso se está a perder ou será que é da minha perspetiva, que são meus olhos que estão a ver um bocadinho mais para o cinzento do que para as cores do arco iris? Mas acho que os miúdos são muito cruéis, uns com os outros e... mas se calhar para eles é difícil entender as diferenças dos, dos colegas e portanto eu fico sempre com muito receio, se estou a ser demasiado exigente a apaparicá-los ou se não estou a apaparica-los o suficiente. Então fico sempre assim um bocadinho... a pensar e fico um bocadinho angustiada, isso eu digo... este primeiro período, para mim, não foi assim tão fácil e foi um bocadinho complicado, embora os meninos com quem eu lido são perfeitamente normais, nem têm características... há uns autistas que se percebe muito bem. Eles nem têm aquelas características que nós metemos na cabeça, não é? Não, são... até de repente na aula eu até desligo que eles são... se calhar é quando estou a fazer a minha preparação é que eu sinto mais essa angústia. E quando entro na sala, depois começo a lidar, aquilo vai haver uma envolvimento fica tudo muito mais natural. Depois quando chego ao final da aula, para fazer o balanço “Hum...será que fui correta, será que não lhes dei atenção suficiente, será que quando chamei...”. Naquele dia



[refere-se ao dia que eu fui fazer observação na aula] quando pedi à Diana para ler “Será que eu deveria ter feito, será que não? Eu devia saber que estava a outra professora [refere-se a mim] a assistir e ela ia ficar muito atrapalhada”. Portanto é mais na preparação e depois na reflexão, porque ao longo da aula eles são tão, tão normais que não se notam as diferenças. Portanto é mais, na realidade quando estou a planificar e quando estou a fazer o balanço.

- Porque está direcionada no sentido de poder dar uma resposta.

- Pois e é aquela preocupação que nós temos como professores, não é? Queremos sempre dar o melhor e fazer o melhor e às vezes não sabemos se... aquela forma, que o outro dia... e depois aquela turma também é uma turma muito irregular. Aquele dia [refere-se à aula em que estive presente], como lhe disse, portou-se lindamente, mas temos lá um menino que é muito complicado e portanto às vezes é difícil...

[Interrupção da entrevista]

- Podia dar-me alguns dados sobre a turma? É o 5º ano, não é?

- Sim, sim.

- Quantos alunos tem na turma?

- Ah, agora tenho que ver, sabe porquê, como tenho várias turmas. Temos aqui... Portanto são vinte, pois nesta turma são vinte.

- Já contando com os alunos da Unidade?

- Sim. Por isso é que esta turma tem vinte alunos senão teria mais.

- Então quantos alunos com necessidades educativas especiais tem esta turma?

- Aqui temos três meninos da Unidade e temos outro sem ser da Unidade, que também tem acompanhamento. E foram propostos alguns, também para serem... terem acompanhamento psicológico. A idade deles: o mais velho tem catorze e os outros rondam os dez. A maior parte é dez, dez, onze, o único que tem catorze é o menino mais velho que estávamos à espera que fosse integrado numa turma do PIEF.

- Quantos alunos tem do sexo masculino e do sexo feminino?

- A diretora de turma... antigamente sabia de cor, agora adotei um sistema...

- Não faz mal eu depois posso adquirir esses dados posteriormente.

- A colega disse que lhe dava.

- Mas tem alguma ideia?

- Esta por acaso é muito equilibrada... mas vemos já num instante. um, dois, três, quatro, cinco, cinco, cinco, seis, sete, oito, nove... nove rapazes... eu disse vinte? Não,

são dezanove, porque um saiu. Portanto nove rapazes, como são dezanove... são dez raparigas. É, eu sabia que esta turma era muito equilibrada em número de rapazes e raparigas.

- Tem uma ideia qual a dimensão do agregado familiar dos alunos?

- Foi feita uma caracterização... nós fazemos sempre... alguns têm outros não... e nós é o que lhe digo, a diretora de turma vai-lhe dar essa informação toda. A caracterização e tem essas indicações.

- E a nível socioeconómico?

- Também está lá indicado tudo.

- Está bem.

- Posso-lhe dizer que é uma turma que tem muitos meninos de escalão A e escalão B. Um, dois, três, quatro, cinco, ..., catorze. Dos dezanove, catorze têm apoio a nível económico. A maior parte é do escalão A e dois do escalão B. Portanto, veja... apercebemo-nos que há assim umas certas dificuldades.

- Quem é que elabora os projetos educativos?

- Somo nós... O projeto educativo, de agrupamento, é o agrupamento e o projeto curricular de turma, somos nós. Já tivemos duas reuniões, tivemos a debater as estratégias e a minha colega, tem precisamente alguns pontos já alinhavados. Que eu já falei com ela, disse que ia pôr aqui na pen e depois faço chegar.

- Está bem, obrigada. E em relação às crianças com necessidades educativas especiais?

- Nós fazemos tudo em conjunto, no conselho de turma. Depois eles têm as chamadas “adaptações curriculares”, que cada disciplina faz a sua adaptação.

- Juntamente com...

- Não, cada professor faz... mas por exemplo, no meu acaso, eu e a Sónia [Professora da UEE] tivemos a ver e a debater e fizemos as adaptações em, em conjunto. Claro que depois ao longo do ano vamos tentando... criar ali um ponto... ver se... avançamos mais, retiramos mais um conceito, colocamos... vamos sempre fazendo ali um balanço da situação.

- Como vê a presença das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- É assim, em relação a este caso que são miúdos, que como eu já disse, não se nota muito, não, não me deixa muito preocupada. Agora, casos que eu vi de outros miúdos, aí deixa... se calhar ficaria mais preocupada. À partida eu acho que eles devem ser incluídos, mas teria que se ter uma certa atenção ao grau e à situação em que estão, à avaliação, porque alguns meninos... tenho uma certa dificuldade... e eu penso, não sei posso estar errada, até para eles deve ser difícil entrarem neste mundo, porque este

mundo é gigantesco para eles. E também os outros miúdos, como eu disse à bocado, são um bocadinho cruéis e enquanto não estão habituados e não estão sociabilizados com estas crianças, são bastante cruéis e nós sabemos em relação a um caso que cá temos, de uma aluna que quando veio, notámos... ela não era autista tem outra, outra situação e notámos que era assim um bocadito complicado. E também já tivemos cá outro aluno com outras perturbações e não foi muito fácil. Portanto depende deles, também acho que do contexto familiar, da faixa etária, portanto há assim uns tantos fatores. Claro que concordo que eles estejam presentes na escola, se é a melhor medida, isso aí é que já não sei.

- O que é que acha das Unidades de Ensino Estruturado?

- Eu acho que sim que convém estarem presentes nas escolas. Primeiro, para estas crianças, por exemplo o Daniel e o Bernardo também são meus alunos... Eu não tenho muito contato com o Daniel e o Bernardo apesar de serem meus alunos, eles não vão à minha aula, portanto para esses eu não faço adaptações, só fiz para estes três meninos [refere-se ao Rodrigo, Márcio e Diana]. Agora quando eu os vejo, eu acho que eles são muito amorosos, muito queridos, muito sociáveis. Agora sabemos que chegou outro [refere-se ao Diogo], que também é da minha turma, da outra turma, eu não o conheço, mas ainda hoje a mãe quando saiu daqui ia super contente, porque ele entrou a fazer uma birra que não queria ficar e depois de grande esforço ele conseguiu ficar. Até que ponto não é violento para esta criança, todos os dias esta situação! Mas também não sei qual seria a situação, ficar em casa com os pais? Também não pode ser, porque eles têm que ter contato com as outras pessoas, têm que conviver. Viver é conviver, não é? E nós vemos, quando estamos doentes sozinhos em casa, somos adultos, estamos com o pensamento todo e ficamos super angustiados, portanto não sei... se não houvesse estas Unidades teria que haver uma escola em que eles estivessem. Mas estar só com meninos com perturbações, se calhar também não é muito saudável, não sei. É uma questão que me preocupa muito e que às vezes penso, mas que se calhar por ter medo de saber a resposta tento pôr de parte. É um bocadinho egoísmo.

- Pensa que efetivamente há relação interpares nos alunos com e sem Perturbações do Espetro do Autismo?

- Sim, sim, sim. A Diana está completamente bem aqui na escola, os miúdos falam com ela. Agora também temos que ter, ter em conta as características da nossa população, que são um bocadinho diferentes... ou pelo menos do nosso... se calhar conceito de crianças... porque estas crianças são muito problemáticas. Mas eu vejo que a Diana, embora ande mais com os meninos da turma, ela de vez em quando fala com outros. E depois, como por exemplo, a miúda, a Patrícia tem amigas doutra turma que ficam a brincar com ela a Diana também brinca. Eu acho que sim, que se dão bem e já vi a Matilde, de certeza que já ouviu falar, uma menina com trissomia 21.

- Sim, já a vi.

- O primeiro ano foi muito complicado. Os miúdos gozavam com ela, principalmente os rapazes, mas depois nós fomos-lhes explicando, nós os professores e os funcionários... nisto aqui estamos em família, que isso é bom. Todos os professores, todos os funcionários tentam tudo e conhecem os meninos mais frágeis, se podemos assim dizer. E portanto estamos sempre atentos e vamos tentar resolver as questões. Mas por exemplo, a Matilde hoje em dia está muito bem, embora também... outro ponto a favor da Matilde, ela também é do bairro e aqui há muitos meninos do bairro que também a protegem, já a Diana, o Márcio e o Rodrigo não são, portanto são do exterior. Mas não se nota nada de especial, embora por exemplo o Márcio, o que eu sinto, é que ele se refugia muito na biblioteca, quer ir sempre para os computadores e não anda tanto por aí a brincar como a Diana e o Rodrigo, que são mais de andar por aqui, gostam mais de estar ao ar livre.

- Qual o espaço ou atividade que proporciona ou em que existe mais interação entre pares?

- É quando há... nos intervalos e eles andarem aqui a brincar. Mas por exemplo o Márcio quando vai para a biblioteca também se relaciona com os outros miúdos que estão lá e toda a gente sabe quem é o Márcio. Porque também é engraçado que eles... aqui de uma maneira geral os miúdos têm nomes ou criam, como eles dizem os apelidos as alcunhas, mas de uma maneira geral estas crianças especiais, talvez porque eles se apercebam que há um carinho especial ou uma proteção especial da parte dos professores, eles sabem quem são. E de uma maneira geral nem são muito agressivos com eles e há uma boa relação e é por aqui. Ou mesmo no pavilhão quando eles vão para o pavilhão, ali no campo... embora em relação a estes três meninos eles não se aventuram muito, também andam sempre muito protegidos. E também, se calhar, é a noção que nós professores lhes transmitimos, que há um espaço limitado e que devem andar por segurança aqui neste espaço, também não sei. Francamente também como foi só um período, ainda não estou muito inteirada da situação.

- Que indicadores nos podem mostrar a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- Pois é o à vontade com que eles vêm, a alegria. Vê-se por exemplo a Diana e o Rodrigo com que eles vêm para a escola e a vontade de querer cá ficar. Ir para a sala já é um bocadinho mais difícil, mas nota-se que eles estão aqui contentes e que vêm muito felizes. O Bernardo anda sempre por aqui a passear, também muito contente e o Daniel. Portanto acho que são mais esse os indicadores... é um espaço onde eles se sentem bem. Pelo menos é essa a minha indicação a, a... no outro dia a falar com a Sónia, ela tem a sensação de que o Rodrigo não gosta de História. Mas eu acho que é o facto de ele ter aulas a um dia que é à hora de almoço e que ele quer ir comer e não pode. Portanto sempre que ele vai para o refeitório tem que vir para a aula de História... e isso há uma ligação... não sei se sou eu que estou... que ele gostaria de ir aquela hora almoçar e tem que vir para História e ele fica um bocadinho frustrado. Mas a Diana acho que não. Vêm sempre muito alegres muito contentes a brincarem por aí. Eu acho que é um indicador

que eles sentem este espaço como deles e um lugar onde podem estar à vontade, em segurança, não sentem medos. Há outros meninos que têm outras perturbações e vemos aí que têm medo de vir para a escola, que não querem estar na escola, mas isso... acho que eles estão lindamente.

- Ainda bem, não é?

- Pois

- O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão destes alunos?

- Eu acho que é o apoio de todos nós, professores, funcionários e alunos. Porque há sempre, pontualmente um que não apoia, mas lentamente vamos estando todos envolvidos e a determinada altura eles são tratados iguaizinhos, não há distinção. Porque se eu tiver que me zangar com o Rodrigo também me zango, se tiver que chamar a atenção a Diana... ainda com a Diana, ainda há um problema. A mãe da Diana, que é professora de História, já foi professora aqui e nós trabalhámos muito porque era coordenadora dela, portanto há uma ligação muito emotiva com a mãe. E claro que isso, também há um choque, saber que, que aquela menina tem aquela problemática, que não é fácil de aceitar, não é? E portanto é assim... os primeiros dias, para mim, foram um bocadinho complicados, a pensar “Será que eu vou conseguir distinguir bem aqui todas estas situações?” e ainda para mais que eu sou um bocadinho chorona, muito emotiva... “Se vou conseguir lidar bem com a situação.”. Quando a Diana começa a falar da mãe “Não Diana, falamos da mãe lá fora. Aqui não.”. Portanto e tenho que criar essa separação e essa distância, que às vezes para mim também não é fácil, porque se calhar penso que para a Diana naquele momento o que era importante era falar da mãe e não ouvir falar dos romanos, mas eu tenho que a educar como cidadã. E é... acho que isso é que é importante, eles estarem aqui na escola não para saberem quem foram os romanos, os lusitanos, os muçulmanos, mas estarem integrados, conviverem, respeitarem, serem respeitados e terem a noção quem respeita e quem não respeita para poderem no futuro eles serem autónomos e independentes. Acho que isso é o mais importante para, para eles. Não sei se vamos conseguir isso. Vamos todos... acho que todos nós tentamos, até mesmo os miúdos. Nota-se que os miúdos tentam, quando alguém faz alguma coisa à Diana que eles não concordam vão logo dizer à diretora de turma e, e é importante ver isso nos miúdos. Às vezes são os mais certinhos, mas pronto, pode ser que eles transmitam...

- O que mudaria para facilitar ou potenciar a sua inserção escolar e social?

- É difícil de lhe responder, como lhe digo, a... eu acho que as pessoas que fazem assim estes estudos, conseguem melhor, porque é muito difícil. Nós de uma maneira geral estamos habituados e fomos formatados para lidar com situações normais, ditas normais, não é? E estas situações, criam-nos sempre muita angústia e o meu medo, como eu dizia, a minha insegurança de não saber onde é que eu posso potenciar, não sei. Olhe francamente essa questão não lhe posso responder. Mas se calhar com estes estudos, vocês podem dar indicações e depois nós vemos se serão possíveis ou não. Ou

outra colega pode dizer, eu francamente neste momento é-me difícil responder. Se calhar, desculpe, tirar algumas disciplinas. Por exemplo, o inglês é importante mas não já, porque eles vieram de 1º ciclo e agora têm várias disciplinas, todas elas... será que uma carga menos pesada não seria mais benéfico? Também não sei! Ou será que com estas crianças... o eles trabalharem mais, também é mais importante... eu acho que é muito difícil de responder, não sei.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- É uma escola que aceita todas as variantes, se é assim que se pode dizer, situações, tentando trata-las de forma igual, mas respeitando as diferenças, portanto o que é um bocadinho difícil. Porque se aquele menino tem autismo, eu tenho que saber as características e às vezes não é fácil com outra diversidade. Como nós temos ciganos, africanos e nos africanos temos: cabo-verdianos, guineenses, angolanos, de S. Tomé, é difícil, temos também pessoas da Roménia já tivemos aqui chinesas, portanto há uma grande diversidade. Mas eu acho que a escola inclusa é isso mesmo onde todos possam conviver e dar o seu melhor e nós podermos ver o que é melhor, porque às vezes eles consideram que é o melhor e nós sabemos que não é, mas que não, não é muito fácil, isso eu tenho noção exata e não sei se se consegue fazer bem, mas acho que é importante e que se deve fazer, embora... claro que se me perguntarem o que é que eu preferia ter para ter sucesso. Se calhar só meninos com determinadas características, era o fácil, mas não é isso que nos interessa. Agora a nossa sociedade é composta por diversidade e se não for na escola que toda a gente se começa a habituar a esta situação, no futuro não se consegue. Portanto, se eu como professora não fosse criada e fui criada com meninos de várias nacionalidades e de várias etnias, se calhar como professora também tinha mais dificuldade. E desde miúda que também estou com várias pessoas e tinha uma miúda, uma vizinha, que tinha uma deficiência, eu gostava imenso de brincar com ela. Portanto acho que é importante e cada vez mais... como os nossos miúdos passam muito tempo sozinhos. Cada vez mais é importante eles saberem que há várias pessoas de raças diferentes, maneiras diferentes... para se ver, se pode melhorar alguma coisa.

- Que atributo tem esta escola para ser hoje uma escola inclusiva?

- Portanto, este agrupamento tinha a Unidade de Ensino Estruturado de 1º ciclo, depois tínhamos que dar continuidade, mas acho que é precisamente por ser... o nosso agrupamento sempre foi muito diversificado...

[Fomos interrompidos por entrar na sala uma pessoa. A professora continua:]

- Desculpe, eu peço desculpa. Acho que é essa uma característica e ter acima de tudo um grupo de ensino especial muito empenhado. Pessoas muito vocacionadas, pessoas muito interessadas e esforçadas para que isto continuasse. Também deve saber que o nosso agrupamento tem percursos alternativos. Aqui na escola sede funcionam percursos alternativos do 4º ano, que deveria estar a funcionar numa escola de 1º ciclo, mas que está a funcionar aqui na escola sede, porque como eram miúdos mais crescidos,

considerou-se que era melhor eles estarem aqui, apesar de serem de 4º ano do que estarem na escola de 1º ciclo. Eu acho que tem muitas características, que sabemos aceitar bem a diferença. Mas também isto sabe como é que é, nós tentamos defender o nosso local e aqui esta é, é a minha... se não é a segunda... porque devo dizer... mas passo cá mais tempo que na minha, mas que é uma casa em que eu sinto que há apoio. Claro que há sempre divergências, há pessoas que apostam mais, há pessoas que... no fundo umas pessoas que dizem “Ah! Mas não devia ser assim. Ah! Mas que devia ser doutra maneira.”. Mas no fundo, depois quando entramos na situação, desenvolvemos e fazemos o máximo que podemos. Aliás, deve saber que o nosso projeto educativo é “Melhorar é possível”. Eu acho que estamos sempre nessa perspetiva, mas também somos muito críticos e muito ambiciosos e por isso às vezes fazemos muitas queixas. Mas se nós formos analisar os pequenos avanços, os pequeninos ganhos temos aqui peças muito boas.

- Como vê o futuro destes jovens com necessidades educativas especiais?

- Eu digo francamente, não sei se é pela chuva que eu detesto e pelo inverno, mas eu vejo o futuro negro para todos os jovens duma maneira geral. E não sei se para estes será fácil, não sei e nisso eu estou um bocadinho pessimista. Espero que esteja muito errada e que seja um futuro muito bom para eles, mas estou muito pessimista. Por exemplo, em relação à Diana que me preocupo mais, acho que é muito feminina, muito dócil, muito meiguinha e o mundo lá fora é muito selvagem. Não sei. O Rodrigo, sinto que é um menino que é um bocadinho, vá lá pachorrento, apesar de ter uma boa cabeça, mas a nível de desenvolver, de atitude, não sei se o mundo para ele vai ser cor-de-rosa, eu espero. Espero que haja um arco iris, que depois desta tempestade venha a bonanza, espero mesmo.

- Qual a pergunta que eu não lhe fiz e que gostaria que eu lhe tivesse feito?

- Sabe, que eu acho que nestas coisas das entrevistas, não há perguntas.

- É mais uma conversa?

- É. É mais uma troca de ideias, não é? E é eu aprender qualquer coisa mesmo quando estou a pensar na resposta que lhe vou dar. Porque às vezes, nós nunca pensámos nisso. Por exemplo, nunca tinha pensado “qual seria o futuro destas crianças”, porque para mim... veja lá... que eu lhe digo, quando estou a planificar e quando estou a refletir tenho aquela preocupação. Mas agora para mim seria um futuro igual aos outros. Agora que me pôs a questão é que eu ponderei bem, que se calhar não vai ser fácil, não vai ser fácil. Por exemplo tenho um sobrinho neto, com dois anos e eu fico sempre a pensar “o que é que será dele!”. Tenho sobrinhos de várias idades e tenho sempre medo do futuro. Não tenho filhos mas tenho sempre essa preocupação. Mas nunca tinha pensado. Essa foi uma pergunta que por acaso nunca me tinha passado pela cabeça “como é que será o futuro destas crianças”. E se calhar é complicado. Já dei apoio, também a uma menina, com perturbações e por acaso quando a vejo, porque às vezes ainda a vejo, fico muito preocupada com ela, porque na realidade ela não desenvolveu grandes capacidades em

nada. Porque também nunca se descobriu muito bem qual era a problemática dela. E quando eu a vejo, já uma mulher e digo “O que é que será feito desta menina, quando a avó partir?”. Isso incomoda-me um bocadinho, isso... mas lá está para a Diana, para o Rodrigo e para o Márcio, não vejo assim. E agora quando fui professora da Rosário, eu já tinha uma maior preocupação do que tenho em relação a estes, se calhar lá está, a Rosário para mim era um caso muito mais problemático do que estes três meninos. E reparou quando eu estava na aula, para mim eram iguaizinhos aos outros, não é? E é isso que às vezes, me ponho a pensar “Será que eu estou a ser correta com estas crianças e a tratá-las... ao trata-los assim, estou a ser o melhor que é para eles?”. Fico sempre em dúvida.

- Obrigada.

- De nada.

Legenda:

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação



## **Entrevista a profissionais nº 4 (AE4)**

### **Entrevista Professora Margarida, do 5º ano**

Entrevista à Profª Margarida, dá aulas de Português e Inglês ao 5º ano. É professora da turma da Diana, do Márcio, do Rodrigo que pertencem à Unidade e da Mariana.

Alcabideche, 30 de Janeiro de 2013

17h – 17h21mn

A entrevista foi realizada no gabinete do aluno, uma sala pequena apenas com estantes, uma mesa e duas cadeiras.

No final da entrevista a Professora Margarida disse que ao responder às perguntas estava preocupada em ser clara e não se estender muito nas respostas pois lembrou-se da dificuldade de tratamento de dados aquando da realização do seu Mestrado. Mostrou-se disponível para qualquer coisa.

- Professora Margarida, que idade tem?
- Quarenta e oito.
- Qual a sua formação académica?
- Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, entre parêntesis Francês e Inglês.
- Tem alguma formação em Educação Especial?
- Tenho. Fiz um Mestrado, fiz primeiro especialização e depois fiz Mestrado.
- E experiência.
- Também. Fui quatro anos professora dos apoios educativos e um dos anos fui coordenadora da equipa educativa.
- De que modo isso tem influenciado a sua prática e visão com este tipo de alunos.

- A... eu acho que é um bocadinho um ciclo vicioso, como sempre tive alunos com necessidades educativas especiais, desde o primeiro ano que dou aulas. Vi como é que podia trabalhar com eles em sala de aula, enquanto professora, depois quando passei para o outro lado da questão, como professora do ensino especial, fui levar aos meus colegas aquilo que eu tinha aprendido na prática e que muitas vezes as pessoas não têm a noção de que é... que são coisas muito simples para fazer. Tirar uma pergunta do texto, fazer... desmultiplicar questões, ler se for necessário. Como estar, sei lá, com hiperativos dentro de sala de aula, o que é que se deve fazer, o que é que se pode, o que é que não se pode, temos que tomar atenção. Portanto, quando passei para o outro, passei um pouco essa experiencia, do que é que me tinha acontecido enquanto professora. E neste momento não estando no ensino especial tenho, tenho sempre alunos na minha direção de turma ou noutras, tenho sempre meninos do ensino especial e normalmente, procuro sempre informar-me, que há sempre coisas novas para saber. Falo sempre com os professores do ensino especial, tentar sempre perceber o que é que é melhor, ter feedbacks porque não temos muito tempo para estar com eles.

- Portanto, na turma do 5º ano [da turma da Diana, do Márcio e do Rodrigo] quantos alunos são com necessidades educativas especiais?

- São quatro. Três que são... têm espectro do autismo e um que, supostamente é disléxico, mas eu não vejo muita dislexia, tem ali muita timidez, tem muito medo, tem um bocadinho de preguiça, essencialmente isso porque na escrita não se nota muito.

- Como vê a presença de alunos com perturbações do espectro do autismo na escola?

- Depende do seu grau de funcionalidade. Portanto se eles forem funcionais, se eles forem autónomos e tiverem adquirido aprendizagens consistentes que lhes permitam acompanhar um ritmo de turma, se bem que às vezes mais lento nalgumas disciplinas, mas desde que eles consigam ter a sua autonomia em termos de funcionalidade, de escrita, audição, raciocínio, acho fantástico que estejam cá dentro porque aprendem muito mais em turma do que isolados, como é lógico. Portanto, faz todo o sentido eles estarem na escola.

- Pensa que efetivamente há relação interpares entre estes alunos e os alunos do resto da turma?

- Ah sem dúvida, sem dúvida. Eles preocupam-se muito uns com os outros. Portanto, não só os três que eu tenho com o espectro do autismo, como aqueles que já os acompanham e até mesmo aqueles que são novos na turma têm sempre uma preocupação em perceber se estão a fazer bem o que deviam fazer, ou não. Por outro lado os que têm espectro do autismo, também se preocupam, não só em ver aqueles que... não só interpares espectro como também em relação a todos os outros colegas. Portanto, estão muito atentos aquilo que é necessário e aquilo que a professora disse que era para fazer e muitas vezes são eles que relembram, talvez pela sua memória que é um pouco diferente da dos outros, muitas vezes são eles que relembram determinadas regras, determinados deveres. Portanto, é muito engraçado ver esse trabalho interpares.

- E no recreio, tem alguma noção de como se relacionam?
- Eles, eles às vezes, também creio que é um pouco nesta fase ainda, dois deles gostam muito de estar em conjunto, funcionam muito em parceria e gostam muito de ir para os computadores. São também os que têm uma maior motricidade fina e portanto adquiriram, ou perceberam que através do computador, a sua escrita é mais perfeita e então gostam mais do computador do que o terceiro elemento com o espectro do autismo. Esse outro elemento que de facto, em termos de grafia é fantástico, é um aluno igualzinho a qualquer outro, esse interage mais com os seus pares no recreio, que eu já me apercebi. Os outros dois interagem muito mais um com o outro e como digo gostam muito de ir para a biblioteca, principalmente para o computador. Mas de resto interagem bem com os outros.
- Qual é o espaço ou atividade que é mais facilitador para a interação?
- Interpares?
- Sim.
- Na sala de aulas. Parece-me.
- Que indicadores nos podem mostrar a inclusão dos alunos com espectro do autismo na escola?
- Indicadores? Que género de indicadores?
- A própria escola. Que indicadores é que nos mostra a inclusão destes alunos com espectro do autismo, na escola?
- O facto de não terem, por exemplo, ou não demonstrarem, ou atenuarem as suas estereotipias, o facto de conseguirem acompanhar regras simples de sala de aula, interiorizarem-nas e não ser necessário, já praticamente de repetir. Só o simples facto de acompanhar o grupo no que se está a fazer, sem ser preciso insistir ou chegar ao pé ou... acho que isso é o melhor indicador possível de uma inclusão bem concebida. E acho que todo esse, esse momento de avaliação, no fundo tudo isso é uma avaliação e uma aprendizagem, não é? Todas essas regras e deveres que nós interiorizamos ou que tentamos que eles interiorizem são belíssimos indicadores, já para não falar da avaliação em si, obviamente. Mas principalmente o saber estar, o saber ouvir e o saber fazer, basicamente se eles conseguirem interiorizar isso é porque a inclusão está feita.
- O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão destes alunos com perturbações do espectro do autismo?
- No meu ciclo de ensino, tudo o que foi feito com estas crianças para trás, porque realmente eles... eu não sei fazer, mas posso dizer que eles leem, às vezes melhor do que muitos dos colegas. Podem não interiorizarem tão bem, mas têm uma leitura, um calculo mental, por exemplo em termos matemáticos. Portanto, estas crianças foram extremamente bem ensinadas. E de facto o trabalho que foi feito para trás é fabuloso,

portanto para mim isso é fundamental no ciclo de ensino em que eu estou. Todo o trabalho que está feito, a começar com certeza nas educadoras, professoras de 1º ciclo e a equipa do ensino especial, portanto basicamente é isso.

- O que mudaria para facilitar ou potenciar a inserção escolar e social?

- O que é que eu mudaria? Se calhar, falando da escola onde estou, uma das coisas que eu achava mais importante, era haver mais regras disciplinares, não em termos da turma em si, mas no exterior. Que eu acho que os exteriores, realmente necessitava de haver uma maior disciplina em relação aos alunos que nós temos, porque são alunos muito pouco disciplinados. Se bem, que é engraçado, porque entre eles respeitam imenso as crianças da Unidade. Mas principalmente os exteriores, eu acho que deve ser extremamente de... adquirir as... porque eles devem ter muitas dificuldades de adquirir as suas defesas perante o barulho, a confusão, a movimentação excessiva. De certa forma a própria estrutura do edifício, os corredores demasiado estreitos, as portas demasiadas estreitas, se calhar entre a disciplina e a estrutura da própria escola, se calhar mudaria alguma coisa, por aí.

- Então o que é que pensa sobre a Unidade inserida aqui na escola?

- Isso vai bater com aquilo que eu disse aqui há pouco, que é... eu acho que as crianças desde que tenham uma certa funcionalidade, acho que devem ser bem vindas, acho que elas pertencem aqui, não pertencem... Não devem estar fechadas, não devem estar excluídas, devem estar na escola com os seus pares. Claro, que com todo o apoio que os professores estão a dar. É fundamental, é muito, muito, muito importante, porque nós professores entramos e saímos, elas [professoras do ensino especial] acompanham-nos desde sempre e isso é um eixo e um porto seguro que eles têm. Portanto eu acho que eles devem ficar, mas tem que haver um acompanhamento muito grande por trás. Atrás desse trabalho todo já feito de anos transatos.

- Porque estes alunos estão todos na turma, não é? Passam o tempo todo, todo na turma.

- Passam o tempo todo na turma, só há um tempinho que eles não passam mas porque eles têm uma terapia que não pode ser mudada. Mas passam o tempo todo na turma, todo.

- Mas o que pensa daqueles alunos que passam uma parte do tempo na Unidade e outra parte na turma?

- Eu acho que só lhes pode fazer bem, porque normalmente os alunos que passam uma parte na Unidade frequentam essencialmente atividades do grupo em que é a música, a educação física, são as artes e isso eu acho que é muito importante para desenvolver neles, não só a parte da motricidade fina, da motricidade larga, portanto não só esses aspetos mais, mais físicos e mentais, mas também lhes permite uma coisa importantíssima, que é o sociabilidade ou a socialização com um grupo que eles acabam por ir conhecendo. E por outro lado as outras crianças também têm a ganhar tudo com

isso, apercebem-se das diferenças e se calhar um dia mais tarde é mais fácil eles aceitarem como seus colegas de trabalho, como, como pessoas integras que devem ser.

- Quais as vantagens e inconvenientes, potencialidades e constrangimentos destas Unidades?

- Eu só posso ver inconvenientes ou constrangimentos se as Unidades não forem bem planeadas, se não tiverem um número eficaz e suficiente de funcionárias de apoio e um número suficiente, ou pelo menos q.b. de professores de ensino especial. Portanto não vejo qualquer tipo de constrangimento, não vejo qualquer impedimento pelo contrário.

- O que sugere que possa melhorar?

- Haver mais, mais apoio. Nós precisávamos às vezes, eu sinto às vezes isso, que eu precisava às vezes de ter em sala de aula ou fora da sala de aula, mesmo que fosse dentro do meu tempo, que houvesse mais alguém disponível para eu poder dizer “Olha para a semana preciso que fiques com eles quarenta e cinco minutos para rever melhor isto.”, porque eu não sei até que ponto, não consigo ter essa perceção em sala de aula. Há alturas que consigo, há alturas que não consigo, portanto nem sempre é fácil, pois com tantas crianças, tanta solicitação. Portanto eu acho que essencialmente recursos humanos, quer em pessoas especializadas, quer em funcionários, agora chamam-se Assistentes Operacionais, também para poderem apoiar os professores do ensino especial noutras funções. Portanto eu acho que essencialmente recursos humanos porque os físicos, melhor ou pior nós vamos conseguindo fazer ou vamos conseguindo arranjar. Eu acho que o humano é muito mais complicado e esse âmbito é muito, muito importante.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Uma escola que aceita todas estas crianças com o espectro do autismo e não só e que as sabe valorizar e que lhes pode dar ferramentas, para que eles possam um dia ser cidadão mais autónomos, menos dependentes e uteis, para si e para os outros.

- Que atributo tem esta escola para ser hoje uma escola inclusiva?

- Se calhar, porque as pessoas que cá trabalham, funcionários, professores e mesmo a nossa população escolar, embora sejam uma população difícil, contudo é uma população que está habituada a reconhecer a diferença, às vezes já sentiu a diferença na pele e talvez por isso receba estas crianças com braços mais abertos do que, se calhar outras populações, quer de professores, quer de funcionários ou de alunos em que sejam mais homogéneos. Talvez por ser tão heterogéneo seja mais fácil de receber.

- Que barreiras encontram para melhorar a inclusão destas crianças na comunidade?

- Essencialmente, se houver... se não houver barreiras humanas, as físicas é fácil de as fazer desaparecer é só querer, consegue-se fazer tudo, agora tem que haver vontade, tem

que haver... se não houver as barreiras humanas isso tudo é possível, agora se houver barreiras humanas isso é muito mais complicado.

- Como vê o futuro destas crianças com necessidades educativas especiais?

- Destas três?

- Não necessariamente.

- Não necessariamente.

- No geral.

- O nosso país é um bocadinho dualista nesta situação. Duma forma geral nós aceitamos bem as crianças com deficiência e as pessoas com deficiência, mas não somos um povo que consiga transmitir a quem manda, ou quem manda quando lá chega esquece-se das barreiras físicas, principalmente as físicas, que as crianças com deficiência têm de aguentar durante o seu período de crescimento e na sua fase adulta. Portanto falamos de barreiras físicas a todos os níveis, não é? Na rua, nos transportes, nos edifícios, já para não falar em espaços mais restritos, onde muitas vezes é só uma questão de movimentação, de motricidade, de cumprir com limites, com parâmetros, com tudo isso. Portanto o nosso povo aceita bem em termos emocionais, mas depois em termos físicos as pessoas esquecem-se que podem mudar... acho que esquece rapidamente. Isso seria uma coisa relativamente simples de fazer, não era assim tão difícil.

- E que lugar teriam estas pessoas na sociedade?

- Ah, um lugar útil, um lugar ativo, porque todas com as suas deficiências têm lugares especiais. Eu lembro-me sempre de, de o meu pai, há muitos anos tinha uma telefonista, na altura havia as telefonistas, não é? das grandes empresas, e ele disse sempre que foi a melhor telefonista que teve na sua vida porque era uma rapariga que era cega. E enquanto estava a fazer a faculdade, não me lembro já que curso que ela estava a tirar, mas lembro-me que ela estudava, fazia ali o seu par-time, porque os pais não tinham posses e fazia as tardes todas no escritório. E eu lembro-me perfeitamente que ela conhecia-nos, inclusivamente a mim quando ia ter com o meu pai ou outros filhos quando íamos... conhecia todas as pessoas. Quem telefonava, quem andava de um lado para o outro, portanto era uma pessoa que era uma excelente profissional. Portanto estou-me a lembrar deste exemplo, que é um exemplo mais, eventualmente mais simples, mas todos eles têm... dependendo das suas áreas mais fortes, todos podem ter uma vida profissional, a todos os sentidos. Preenchidas, não é?

- Qual a pergunta que eu não fiz e que gostaria que eu tivesse feito?

- Acho que são perguntas demasiado...eh... como aquela que fez dos recursos... ou que lugar é que eles podem ter, ou o que é que nós podíamos... acho que são coisas que... como tirar a calçada portuguesa, como fazer passeios mais largos, como pôr rampas, como... basicamente eu acho que no fundo acabamos por responder a isso, mas acho

que não, não houve assim nada... Só mesmo em termos pessoais, que poderia ter feito outras perguntas, mas não tem aqui cabimento. [risos] Porque é que eu gosto tanto destes meninos?

- Por exemplo. Então?

- Eles são muito especiais. Muito, muito especiais. São crianças que se nos dão incondicionalmente e isso é muito... nesse aspeto eles são muito diferentes dos outros. Eles são muito mais recetivos, não sei como, mas eles são muito mais recetivos às empatias, é qualquer coisa que ultrapassa aqui uma dimensão e eu não sei porque é que toda a vida... é o meu karma, no bom sentido porque o que é engraçado é que comecei a dar aulas aos vinte e um anos e tive logo dois meninos. Uma delas era simplesmente disléxica e estava rotulada de atrasada mental e eu orgulhei-me imenso porque vim a descobrir que ela era disléxica, sem querer. Porque já nessa altura era muito curiosa e portanto gostava de saber o que se estava a passar. E desde aí, nunca deixei de ter, mesmo que eles não tenham nada para trás. Já me aconteceu, não haver relatórios, não haver nada, realmente os pais acharem estranho determinados comportamentos e depois só porque são da minha direção de turma ou só porque são meus alunos, parece que há um dedo que adivinha. Isso é engraçado e é especial.

- É um Dom que se tem.

- Eu acho que sim, eu acho que sim. Graças a Deus que algumas de nós têm esse Dom.

- Obrigada.

- De nada.

## **Entrevista a profissionais nº 5 (AE5)**

### **Entrevista à Educadora Manuela**

Entrevista à Educadora da Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo. A educadora está permanentemente com os alunos na Unidade e acompanha dois deles às aulas de Educação Física e Música. Dá também apoio na Unidade aos três alunos que frequentam todas as disciplinas com a turma.

Alcabideche, 1 de Fevereiro de 2013

17h – 18h33mn

Quando foi realizada esta entrevista já tinha entrado para a Unidade de Ensino Estruturado o sexto aluno, o Diogo que inicia o ano letivo só agora, estando em casa sem frequentar outro estabelecimento de ensino até este momento.

- Manuela que idade é que tem?
- Cinquenta e um.
- Qual a sua formação académica?
- Educadora de Infância com licenciatura em Educação Especial.
- Tem experiência em Educação Especial?
- Tenho, desde 2003. A partir de 2003.
- De que modo é que isso tem influenciado a sua prática e visão com este tipo de alunos?
- Repita lá, desculpe lá. É assim deixe-me só aqui dizer uma coisa. Tenho experiência em Educação Especial, ou seja, estou como professora de Educação Especial desde 2003, mas sempre ou quase sempre tive meninos integrados no Jardim de Infância com



necessidades educativas especiais e com deficiências mesmo. Daí o bichinho também cresceu mais.

- De que modo é que isso tem influenciado a sua prática e visão com este tipo de alunos?

- A formação académica é relativa, abre-nos as portas, dão-nos algumas, alguns conhecimentos para adquirirmos, não é conhecimentos, sítios ou onde poderemos ir aprofundar aqueles temas, porque efetivamente... pelo menos da minha, da minha especialização, eu acho que tirei pouco, tirei mais foi... o que existe e depois a prática efetivamente é que me fez procurar mais sobre determinadas patologias que apareciam, a forma de intervir,... portanto aí é que eu comecei a aprofundar conhecimentos, digamos teóricos e a prática é que nos dá, é a grande lição mesmo é a prática.

- Qual é o grau de escolaridade dos alunos da sala?

- 5º ano administrativo, portanto eles são autistas, não têm... três não estão, a nível académico, não estão ao nível do 5º ano nem pouco nem mais ou menos. Um está ao nível de dois anos o outro está ao nível de dois anos embora ao nível de autonomia esteja, ou seja muito mais funcional e o outro está ao nível de cinco, seis anos. Embora tenham todos entre os dez e os doze.

- Quando diz dois anos quer dizer o quê?

- Dois anos de idade, não é? Dois, três anos de idade. Portanto estão na fase da brincadeira, o tira, o põe, o atira para o chão... Sendo que um deles, o Danielzinho portanto está... em termos funcionais é um menino muito mais funcional, em termos académicos tem pouco, tem mais limitações. Os outros três estão no 5º ano administrativamente, a nível académico estão, vão acompanhando, digamos, os conteúdos do 5º ano, mas com muitas dificuldades. Sobretudo a nível de interpretação, generalização tudo o que tem a ver com abstração, têm muitas dificuldades e depois como têm dificuldades nesta área reflete-se em todas as disciplinas: no português, matemática, ciências, história, portanto reflete-se um bocadinho. Têm muitas dificuldades em termos de organização de pensamento, das ideias, o que também se reflete depois também na escrita e nalguns casos também da própria oralidade. Portanto eles apresentam muitas dificuldades em conseguir acompanhar os conhecimentos, sendo que eles vão conseguindo... Se tentarmos avaliá-los se os conhecimentos estão lá ou não, ou seja, eles têm muito mais dificuldades em nomeá-los do que identifica-los. Se perguntar “Quais são as categorias dos animais”, eles se calhar não são capazes de dizer, mas se perguntar “Diz nomes de animais que tenham pêlo, nomes de animais que sejam mamíferos.”, pronto aí já são capazes e sobretudo... portanto a forma de avaliá-los é muito importante, porque... Eu acho que interessa saber se eles têm os conhecimentos ou não, há que lhes dar a forma, digamos que fuja um bocadinho à interpretação, das perguntas muito elaboradas, dum vocabulário muito, já mais elaborado também. Isso efetivamente é a área onde eles têm mais dificuldade.

- Qual é a média de idades deles?
- Dez. Têm todos dez, onze. Um, dois, três, quatro com dez e dois com onze.
- Quantos são do sexo masculino e quantos são do sexo feminino?
- São cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino. Há poucas meninas nestas patologias. A percentagem é muito maior nos rapazes. Predomina.
- Moram todos, mais ou menos na zona?
- Diana, Rodrigo, moram ali em [...] o Bernardo, o Daniel [...] o Bernardo, o Daniel e Márcio moram na zona de [...], de [...] portanto [estes três últimos] não pertencem à área, em termos de área de agrupamento não pertencem e o Diogo mora no ... é, conselho de Cascais mas muito mais distantes, mesmo.
- As patologias deles são todas do Espetro do Autismo?
- São Perturbações do Espetro do Autismo, sendo que podemos dizer que três são do autismo mais funcional, tanto que estão a acompanhar a nível académico e são funcionais. Os outros três, menos funcionais e com perturbações mais graves.
- Já vem com eles desde o 1º ciclo?
- Venho desde o 1º ciclo exceto a Diana que só entrou no 2º ano. Sim, no 2º ano. Portanto no 1º ano entraram os cinco, a Diana entrou no 2º ano, veio do Algarve que a mãe é professora e estava lá colocada, portanto veio de lá. A Diana é considerada mais Asperger, que pertence ao Autismo mas mais funcional e com... mas é mais Asperger.
- Qual é a dimensão do agregado familiar dos alunos?
- Ui, varia. Dois filhos únicos, a viver com os pais. Márcio com quatro irmãos a viver com os pais também, quatro irmãos. O Daniel, são dois filhos, portanto ele e mais o irmão a viver neste momento também com os pais, que o pai dele esteve ausente durante uns anos, em Angola e separado, digamos. Diogo, filho único. Portanto, o Daniel e a Diana dois [irmãos], são dois [irmãos] e o Diogo filho único e o Rodrigo três [irmãos], agora também todos a viverem com pais, não há nenhum de... monoparental.
- Qual é o nível socioeconómico das famílias?
- Digamos que só tenho um caso de... que é médio baixo, não é baixo mesmo, desculpe. É baixo, os outros são...
- Com salario mínimo nacional?
- Sim, sim, sim. Tanto que são dois filhos e essa mãe enquanto o pai esteve ausente, teve muitas dificuldades, tanto que eu sou madrinha dele por alguma razão. Quando era preciso financiar, era eu que entrava para ajudar. E os outros, eu acho que são médios, a nível económico.

- Classe média? O equivalente a três salários mínimos nacionais?

- Sim, sim.

- Qual é o grau de escolaridade dos pais?

- A Diana, a da Diana é licenciatura, a mãe é professora e o pai é militar, portanto é universitário, digamos. Os outros têm 11º ano, têm 12º aliás, 12º eh... com exceção do Daniel, pronto que a mãe não tem formação, deve ter para aí a 4ª classe. 4ª classe que é o 4º ano, é capaz de ser isso. Os outros devem ter, entre o 9º e o 12º. Ai não, peço desculpa, a Diana e o Bernardo estão a nível universitário. É a Diana e o Bernardo a nível universitário sendo o pai do Bernardo... não sei se ele é a nível de Bacharelato ou licenciatura.

- Qual é a rotina dos alunos na escola?

- Aqui na escola? Eles entram. Os três que estão na turma fazem a sua vida na turma, portanto o horário de turma, com... indo... tendo o acompanhamento da colega de educação especial em algumas disciplinas, pelo menos uma vez por dia, com exceção de segunda-feira, têm sempre uma disciplina ou outro acompanhamento. Os outros três, entram na Unidade das nove às três, com exceção do Diogo que só está da parte da manhã, portanto estão na Unidade das nove às três. Dentro da Unidade há o período da receção, que nós chamamos a “reunião” ou “marcar presenças” em que marcamos as presenças, onde é explorado os dias da semana, o mês, o dia do mês, a estação do ano, o tempo, que tempo é que faz no dia e em que, portanto estamos com o objetivo também, de criar ali uma certa comunicação entre eles, social, eh... e explorando todas as outras áreas, quer dizer, a nível de emparelhamento de palavras, de contar os dias, os números, a contagem mecânica, no fundo, dos dias do mês, os meses, o tempo... e a nível de canções, mimadas, não mimadas, rítmicas e que vamos... portanto é esse período. Depois vão... agora é um bocadinho difícil porque, com o Diogo a rotina alterou um bocadinho. Porque o objetivo é irem para a sua área de trabalho, enquanto uns estão na área de aprender que é o trabalho direto com o adulto. Agora com o Diogo, não é possível fazer todos os dias, pelo menos da parte da manhã com um, mas portanto na sua área de trabalho fazem as suas tarefas de forma autónoma. Depois lancham, põem a mesa do lanche, há sempre um que põe a mesa do lanche de todos, pronto para lanchar. Lancham, vão ao recreio e vão ao recreio, com exceção do Diogo, para estarem com os colegas da turma. Vindo do lanche, voltam para a área... o que esteve aprender, na área de aprender, vai para o trabalho autónomo, o que esteve no trabalho autónomo vai para o aprender ou... e o terceiro, o Diogo fica na área de trabalho de grupo com o adulto a fazer o que na altura se prevê ou que se vê que é mais indicado, que ele tem... que lhe dá algum prazer e que adere à atividade, ou é canções ou é livros ou... pouco mais. Depois desse período vem... portanto, um quarto para o meio dia vão almoçar, almoçam e fazem o resto do recreio com os restantes... da escola. Sempre com o adulto, ou vamos tentar procurar os colegas que eles conheciam da outra escola ou os colegas de turma. Depois do almoço, normalmente é um período então de trabalho de grupo ou com jogos, ou atividades plásticas. Fazemos um trabalho de grupo finalizando na área

do brincar, computador ou... finalizando aí, portanto ou na área de brincar ou computador digamos que é um prêmio que eles gostam. Portanto esta é a rotina, sendo que vão à turma, iam à turma antes do Diogo vir, de turma de referência para poder exatamente fazer a integração na... com os pares da turma. Eles fazerem a integração na turma e a turma poder também fazer a sensibilização, digamos da turma em relação à diferença dos seus colegas. Vão então a educação física porque é uma atividade que eles precisam e que é fácil, digamos, eles integrarem porque mesmo quando não fazem exatamente o que os outros estão a fazer fazem-no em paralelo, com o adulto, mas estão a tentar sempre na medida do possível. Se é badminton, jogam badminton mas tentar que eles acertem, consigam acertar a pena na raquete ou começam a atirar pura e simplesmente a pena, que é uma coisa que eles não sabiam. Já sabem atirar, já conseguem apanhar, já conseguem... já começaram com a raquete a apanhar. Pronto isto é um exemplo, com o badminton, depois será o basquete, temos uma bola mais pequena, vamos sempre adaptando na medida do possível a atividade que os outros estão a fazer, mas às suas capacidades e trabalhando as necessidades que eles têm. A música, também vão sempre que é possível porque nem sempre é possível, porque é muito barulho, é um momento em que a turma é mais indisciplinada. A turma por si só já é muito indisciplinada e barulhenta, portanto... se é positivo eles irem vão se não, não... portanto não... digamos que não é tão regular a ida deles nesse momento. Portanto esses dois momentos era o que havia, eles faziam, portanto uma vez por semana cada uma delas. Com a vinda do Diogo a educação física vão com a Auxiliar. Foi bom porque já houve um período, digamos de aprendizagem do que é que se pode do que é que não pode... obviamente que depois do trabalho, o tal trabalho para as necessidades dos meninos já não é feito porque obviamente que a Auxiliar não tem essa capacidade, não é? E aí o professor terá que também ter essa capacidade de ajudar o adulto, ainda não sei se consegue ou não. Também não conseguimos aferir muito bem porque ele faltou. A música também ainda não surgiu a oportunidade de eles irem, mas pronto, vamos tentar que eles vão.

- Quantos alunos é que são nessa turma?

- Dezoito.

- Dezoito no total?

- Sim. Dezoito, sim devem ser no total dezoito.

- Como é que vê a adaptação nas rotinas por parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com curriculum adaptado?

- O curriculum adaptado é o...? O curriculum adaptado... se interpretarmos o curriculum adaptado... o curriculum adaptado pode ser as adaptações curriculares ou o CEI, que é o curriculum específico individual.

- Eles têm os dois?

- Os da Unidade têm todos o curriculum específico, portanto chamava-se o curriculum alternativo, portanto não vão... não conseguem de maneira nenhuma ter a parte académica, os conteúdos académicos, portanto têm conteúdos específicos. Os outros três têm os conteúdos académicos mas adaptados, com adaptações curriculares, sobretudo na área da avaliação, na forma como se avalia, nas várias hipóteses de avaliar, portanto o teste... repita lá só a pergunta para eu perceber o que é que eu tenho que...

- Já agora deixe-me perguntar: esses currículos são feitos como, por quem? Porque professores?

- Os currículos específicos individuais, ia dizer são feitos por mim, porque na prática são, mas... porque eu é que os conheço. Por mim ou pelos docentes da educação especial que estão com eles, mas... porque efetivamente são eles que os avaliam, que estão com eles a tempo inteiro. Mas na verdade têm que ser construídos com o docente, o diretor de turma, porque é o primeiro responsável por eles e os encarregados de educação. Na prática o que é que nós fazemos? Construímos os currículos, que são criados objetivos específicos na área da socialização, autonomia e independência pessoal, na área cognitiva e motricidade, comunicação e linguagem. Pronto são estes cinco chavões, em que cada uma delas tem alguns objetivos específicos para serem trabalhados durante o ano. Na prática, nós elaboramos isso, até porque são meninos que já vêm doutros anos com curriculum. Portanto, no fundo é agarrar no curriculum anterior, o que é que foi adquirido, o que é que não foi adquirido vai continuar se acharmos que é benéfico continuar. Por exemplo o Daniel, eu lembro-me que andámos a trabalhar dois anos as cores e ele continua a não saber as cores e questionamos se será muito importante ele adquirir... saber nomear e identificar as cores, para a vida dele. Ou se vale a pena continuarmos ao fim de dois anos de estarmos a batalhar se vale a pena, então retirámos como objetivo, não quer dizer que não trabalhe no dia a dia, continuamos a insistir mas como objetivo a trabalhar, foi retirado. Portanto retiram-se aqueles que nós não achamos e são elaborados outros novos consoante as necessidades, porque... não é só as necessidades, perspetiva de vida deles. Portanto o Daniel precisa de trabalhar muito mais a autonomia, todos eles aliás, porque já estão num 5º ano, portanto é o que precisam de trabalhar. Elaboramos, elaboramos uma proposta de CEI, em que é apresentada... é portanto, depois discutida com a diretora de turma e é apresentada aos pais como proposta, aceitando todas as sugestões que os pais tenham e que nós estejamos de acordo. As adequações curriculares são feitas pelos próprios professores com a ajuda, com a nossa ajuda. Portanto no PEI já está previsto adequação do processo de avaliação, e quais são os tipos de adequações é que eles têm? Por exemplo testes com letra grande, portanto não ser demasiado pequena com espaçamento entre linhas de forma a eles não terem... conseguirem lerem sem saltarem linhas. O texto, normalmente os textos sobretudo a língua portuguesa ou a inglês, separados para poderem consultar quando vão responder às perguntas de interpretação. As linhas para respostas também mais espaço, porque há dois meninos que têm letra muito irregular e grande, portanto... e têm que ter espaço, haver mais escolhas múltiplas... Portanto, a tal avaliação que eu falava abocado, havia escolha múltipla do certo e do errado... portanto

são as adequações. Conteúdos nas adequações curriculares a nível de conteúdos são os professores que estão a fazer, que já deveria estar feito mas que eu não achei correto. No primeiro período, em que os professores não conheciam, nem conhecem os alunos, portanto fazerem adequações sem saber, sem os conhecerem efetivamente. Foi dado o primeiro teste que eles tiveram, foi igual aos outros para poderem perceber se acompanham, onde é que têm que aferir para o próximo teste para eles conseguirem, porque não vale a pena se não conseguem vamos arranjar outra estratégia. E neste momento, portanto foi pedido aos professores para fazerem as adequações, porque acho que ao final do primeiro período já os conhecem, já sabem se há conteúdos que poderão ser reduzidos, simplificados ou retirados. Embora, acho que legalmente não se possa retirar conteúdos. Portanto eles [professores] têm que saber porque no final do ano... agora está dependente, ainda não sei qual é a legislação, muda todos os anos, mas tinha ideia... pelo menos a ultima vez... agora atualmente confesso, não sei como é que está, mas que eles podem acabar o 9º ano ou o 6º ano sem... como é que é? Têm certificado, têm o certificado de conclusão do 6º ou do 9º, acho que não é obrigatório ir a exame, mas podem ter certificado de frequência, embora não... esse certificado não lhe dê acesso ao nível superior, à continuação do nível superior. Acho que ainda é cedo também, para cortarmos as pernas, vamos tentando ao máximo que eles adquiram os conteúdos... portanto até à data não se retiraram. Agora a pergunta era?

- A minha pergunta era “Como vê a adaptação nas rotinas por parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com curriculum adaptado?”

- Eu acho que a adaptação até foi bastante boa. Bastante boa, dos alunos eu acho que foi boa, atendendo que estavam os seis numa escola pequena, quatro turmas, portanto é uma escola pequena, passando para um meio enorme, com uma população que vai até aos dezoito, dezanove, vinte anos, não é? E uma população muito complicada em termos de comportamento. Portanto eu acho que eles se adaptaram muito bem. Ainda hoje o Bernardo mandou parar um... “És mau” porque estava a bater noutro, um grandalhão.

- Que fatores contribuem para melhorar a autonomia na escola, no que se refere aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- Que fatores? Só mesmo nós, os docentes. E sem querer, sem querer puxar a brasa à minha sardinha mas, sou sobretudo eu que ando... que me preocupo mais, talvez também por eles terem sido quatro anos meus, portanto... e são meus, para todos os efeitos. Com autonomia deles... que eles adquiram essa autonomia, que consigam fazer o seu percurso cada vez de forma mais... de forma cada vez mais autónoma. Mas ainda é necessário estar muito em cima deles. São meninos que também, à mínima mudança... o facto de não haver uma aula, o professor faltar... ainda hoje, sabiam que o professor faltava, estavam a ir para a biblioteca. Disse “Mas vocês não podem ir para a biblioteca têm que primeiro ir ver. E se a professora chega agora? E se têm aula de substituição?”. Portanto, constantemente tenho que andar... a supervisão ainda é necessário. A supervisão e a muita orientação, uns mais outros menos, mas muita

orientação. Portanto, os fatores para a autonomia, é assim, eles têm um corpo de docentes também muito bom. Neste momento, o corpo não docente, as auxiliares, também já colaboram bastante e preocupam-se. Mas no fundo, no fundo os fatores acho que são mesmo os humanos, digamos que é os recursos humanos que ajudam.

- E os colegas da turma?

- Da turma... é verdade sim senhora, também temos colegas muito atentos. No início mais, do que atualmente os que estão atentos. E porque também apercebi-me que estava a exigir, entre aspas, dos colegas uma responsabilidade grande para eles. Portanto estava a limitá-los muito, digamos às suas opções de escolha, porque tinham que orientar ou porque tinham de ir ver deles, destes meninos. E acabei por retirar um bocadinho isso porque não achei correto essa sobrecarga, porque eram sempre os mesmos. Pronto, portanto e... Agora os colegas aceitam-nos e eu acho que ajudam e... embora, por vezes, nem sempre da forma mais assertiva, mas a intenção está lá.

- Como vê a presença de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola? Que importância é que isso tem?

- Eu acho que... eu vou falar pela experiência de 1º ciclo que acho que é importante. Foi aquela que eu estive quatro anos no 1º ciclo, embora também no 2º ciclo, também se possa dizer o mesmo, embora esteja também numa fase inicial. À imagem e semelhança no que se passou no primeiro acredito que aconteça no segundo. Eu acho que o que se tira de mais positivo nestes meninos, integrados no 1º ciclo ou nestas escolas... normais, digamos, é os outros. É a sensibilização que é feita ao outro, portanto aos colegas, para a deficiência, para a diferença. E eu acredito que os meninos... e a verdade é que vejo isso na experiência de 1º ciclo, que todos os colegas que estiveram com estes meninos no 1º ciclo, agem de uma forma perfeitamente natural, carinhosa com eles. Cruzam-se no corredor e têm sempre uma palavra com eles, brincam com eles, portanto têm uma atitude completamente diferente, do que outros que não lidaram com esta diferença. Portanto eu acho que o mais positivo é o... é esta sensibilização, porque se pensarmos que estes vão ser, no dia de amanhã, os homens da nossa sociedade, são pessoas que já estão sensibilizadas, sabem como lidar. Encontram num supermercado, em qualquer lado uma criança e imediatamente vão-se lembrar e não se envergonham, não têm medo e são capazes de dirigirem-se a eles. Portanto isso para mim, acho que foi o mais positivo. Os meninos da Unidade beneficiam, sem dúvida alguma, o convívio com os pares, com os padrões normais, digamos, em termos de competências sociais, a todos os níveis desde que efetivamente o grau da sua patologia não seja tão grave. E estou a falar, nomeadamente do Diogo, que eu acho que ele ganhou no 1º ciclo se tentou, mas neste momento, acho que no 2º ciclo não beneficia absolutamente nada, porque não tem, não tem uma estabilidade, não tem comportamentos em que seja possível ele andar, por exemplo na escola. Tem que ficar dentro da sala. Logo, o que é que a escola lhe oferece? Uma sala. Poderão lá ir alguns meninos. Mas estes meninos que podem lá ir ter com ele, são aqueles que já o conhecem, porque os outros fogem, de certeza, porque mede um metro e oitenta, é

assustador. Para além de que corremos o risco, sempre de ele poder ser agressivo, entre aspas, de atirar garrafas de água, ou atirar qualquer objeto que apanhe e acertar num deles. Mas eu acho que, estes meninos é bom, é positivo a integração na escola desde que, efetivamente eles beneficiem alguma coisa e haja trocas com os pares. E que possam participar em algumas atividades com os pares, nem que seja a Educação Física, a Música, a saída não sei aonde. Portanto se houver isso, ótimo. E que eles possam ter menos com os pares e que possam viver todo o espírito da escola também. Portanto eles possam ir ao recreio, possam estar nos recreios, possam fazer a vida dos outros. A forma de aprender, a forma é diferente, ok. Mas se isto é possível, acho ótimo. Quando os alunos... quando não é possível construir, então eu acho que não beneficiam nada.

- Pensa efetivamente que há relação interpares entre alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e os outros?

- Eles... interação é uma coisa que é muito difícil nestes meninos e... é assim, eles interagem. De um modo geral, todos eles, com exceção do Diogo e do Daniel que são os mais graves. Interação de forma muito imatura, digamos que para a idade cronológica deles é sem dúvida uma forma muito imatura... Perdi-me. Diga-me lá qual é a pergunta, se faz favor.

- Se há efetivamente relação interpares.

- Há relação. Relação efetiva, não. Existe relação, existe interação, existe momentos de interação de forma imatura, de forma descontínua e por vezes paralela. Portanto, daí talvez, não possa se chamar interação, porque eles muitas vezes estão em brincadeiras paralelas, um fala de uma coisa outro fala de outra, portanto um faz uma coisa outro faz outra. Dos três que estão na turma, o Márcio interage, nem sempre de forma adequada mas interage. Os outros dois têm muita dificuldade em ter iniciativa na interação com os outros, que não seja entre eles. Vamos lá ver, eu estava aqui a pensar que eles interagem, mas interagem sobretudo entre eles, reconhecem-se, ok? Agora o Márcio já interage com outros, já criou amigos, já criou... e tem iniciativa. Não muita mas tem, vai mais atrás dos outros. Os outros não têm uma iniciativa de interação, têm pouca. Entre eles têm mais. Diana e Rodrigo, Rodrigo e Diana, têm. Com os outros, já não. Mas... e quando há uma interação com os outros, provocada pelos outros, nem sempre é adequada. Porque ou é descontextualizada ou é desviada para os centros de interesses deles, obsessões deles portanto nem sempre... digamos, que conseguem dar continuidade a essa interação.

- Qual é o espaço ou atividade que proporciona que proporciona ou em que existe mais interação entre pares?

- O espaço de interação é sem dúvida os momentos de intervalo, eu chamo de recreio mas é os intervalos. Porque é o momento em que eles escolhem, o momento que eles fazem o que gostam, vão estar com quem gostam e porque os outros também se aproximam deles. Portanto dentro da turma é mais complicado. Dos três que estão na Unidade, aliás não falo do Diogo porque não é um caso que haja interação, mas também



o espaço recreio é... ou quando eles vão à turma, não é? Dentro da Unidade também se tenta lá está, mesmo nos períodos de trabalho de grupo em que... provocar, nós provocamos um bocadinho essa interação e a existência do outro.

- Que indicadores nos podem mostrar a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- Inclusão? Não existe. Não existe. Na minha perspetiva a inclusão, não existe. Neste momento eu considero... mesmo quando estava no 1º ciclo... A inclusão... A integração foi feita, sem dúvida. A partir do momento em que nós chamamos integração, quando eles estão bem num espaço em que os outros o aceitam e eles aceitam os outros e conseguem fazer uma vida escolar de rotinas em comum. Mais uma vez tirando o Diogo, que é o mais complicado fazer isto. Até mesmo o Daniel já ia começando a fazer tudo. Na [escola] dois, três não é possível. Não é, porque a partir do momento em que eles me dificilmente me vão à turma. Em que a turma tem um comportamento que não é possível... não lhes permite eles irem também. O Bernardo no 1º ciclo ia à turma, as tarefas que efetuava na Unidade, tarefas de trabalho autónomo que ele já fazia, que ele faz de forma autónoma, fazia na turma. Aí sim estava integrado e estava incluído na turma. Começava a estar incluído, porque incluído é quando ele faz realmente a tempo inteiro, não fazia. Portanto e não é possível fazer. Na [escola] dois, três, essas idas à turma nem se poem, neste momento, ainda. Porque efetivamente as turmas... o tipo de população é tão irrequieta, tão insubordinada, tão indisciplinada em termos gerais, não é? Que não permite um ambiente de turma que possam ir. E quando, dentro da escola, espaço recreio também... estes meninos vivem um bocadinho à margem, não é? Portanto quando... poderá haver a tal interação daqueles colegas que aparecem pontualmente, mas inclusão... não me parece. A integração, sim. Estamos a trabalhar nela, estamos a conseguir ir, passos pequenos, mas vamos conseguindo, mas a inclusão acho difícil.

- O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão destes alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- O que é que valorizo mais, neste momento é mesmo a integração deles, a sensibilização dos outros para estes alunos. Vamos lá a ver. É uma escola que nunca teve uma Unidade lá. Portanto foi a primeira vez e era um “bicho” como sempre. Uma Unidade de meninos autistas é um “bicho de sete cabeças”. Portanto foi a primeira vez e quando sabiam que eles iam para lá todos punham as mãos na cabeça. Os próprios alunos, olhavam, uns perguntavam se eles eram meus filhos, outros perguntavam, porque não queriam ser inconvenientes, mas se eles tinham algum problema. Portanto tudo aquilo era novidade para eles. Acredito que ao final de um ano, tal como no 1º ciclo aconteceu, ao final de um ano saberem... os conhecerem, saberem que não são “bichos”, saberem que até são meninos que têm as suas... até são engraçados, têm coisas diferentes, mas que também são engraçados e que também têm as suas coisas... consiga... já me perdi na pergunta.

- O que valoriza mais na escola no que se refere à inclusão.

- A integração, exatamente. Portanto, para já é a integração. A inclusão... nós também continuamos a trabalhar, queremos muito que isso aconteça, o objetivo, digamos é o topo, mas degrau a degrau. Eu acho que ali para a inclusão, a escola... a própria orgânica da escola, a exigência em termos de disciplina, em termos das regras, tudo isso, que aquela escola tinha que também ser diferente. Portanto, eu acho que poderá haver inclusão, quando os ambientes também se favorecem a isso. E eu acho que aquela escola não tem ambiente favorável a isso.

- Então o que é que mudaria?

- O que é que eu mudaria? É o ambiente. Ou seja, começava por criar regras, disciplina em todos aqueles alunos, professores, docentes e não docentes. Portanto, porque acho que tem que haver uma escola calma, em que se entre e que se respire... não haja confusões, nem gritarias, portanto para podermos sentir-nos bem. E eles também, sentirem-se bem.

- O que é que pensa sobre as Unidades?

- As Unidades... Eu acho que é... eu concordo com as Unidades e acho que são importantes na medida em que, são metodologias específicas para estes alunos e dá-lhes oportunidade de integrarem exatamente numa escola normal, de ensino regular e conviverem com os pares. Porque é importante também porque a sociedade... para os lançar para a sociedade no dia de amanhã, eles têm que saber lidar e os outros têm que saber lidar com eles. As Unidades no fundo, prepara-os e trabalha-os... trabalha os alunos nesse sentido, portanto não só a nível da sua independência, a nível desenvolvimento global, seja cognitivo, comunicação etc., com uma metodologia específica desta patologia. E eu acredito que de facto, estes meninos necessitam dessa metodologia para conseguirem evoluir numa forma mais positiva. Portanto eu acho que é importante, acho que é positivo e acho que se consegue resultados.

- E que são uma forma de poderem estar inseridos?

- Exato. Lá está, mais uma vez eles quando eles efetivamente beneficiam e é positivo para o aluno aquela estrutura. Portanto se a Unidade... se o aluno está na Unidade e a Unidade oferece-lhe e dá-lhe resposta às suas necessidades, concordo. Quando o aluno não beneficia ou pelo menos não tem... a Unidade não consegue oferecer-lhe aquilo que ele necessita. Já não tem a ver só com metodologia, mas com tudo o resto, que é o caso do Diogo que acho que é um aluno... vamos lá ver, quando são alunos já graves ou com patologias graves, acho que por muito que nós queiramos, de facto é esse o nosso objetivo é a inclusão. Primeiro é a integração e depois a inclusão. Quando não se consegue isso, de facto e torna-se... e eu falo mais nisso e batalho muito neste menino [Diogo], porque depois acho que se torna prejudicial para os outros. Porque depois não há condições, e tal como disse abocado os alunos deixaram de ir à turma, porque a partir do momento em que este aluno apareceu, os recursos humanos têm que ser encaminhados para ele, porque ele necessita deles mais do que os outros, em termos imediatos. Não é que os outros não precisem, mas é por questões de segurança tem que

estar sempre um adulto. A partir do momento que [o Diogo] está com o adulto, deixa de estar com os outros. Portanto eu aí acho que ele... quando prejudica mais os outros e a ele porque não beneficia, devem ir para instituições próprias que lhes possam dar, então respostas mais adequadas às necessidades.

- O que sugere que possa melhorar?

- Que possa melhorar! Olhe, que o Ministério abra os olhos, porque de facto... eu acho que é assim... eu estou um bocado zangada com o Ministério, porque isto é assim, poem as Unidades, abriram, tudo bem e de facto quando se abriu no início o bongo das Unidades em 2003. A partir de 2003 e depois com as novas legislações ou antes de aparecerem estas mudanças todas, estava previsto... e o que estava previsto estava bem. Quer dizer, portanto eram seis alunos no máximo numa dimensão de espaço legislada, com dois docentes e com duas auxiliares. Neste momento, os recursos, quer espaço, quer material, quer humanos são escaços, logo é complicado trabalharmos nestas condições. Não quer dizer que não se faça, faz-se. Tenta-se fazer o máximo, inventa-se, modifica-se, mas não é fácil. E há aqui uma coisa. Á bocado tinha-me lembrado e não lhe disse. É que o 2º ciclo... quando eles vão para um 2º ciclo, já têm uma idade em que se trabalha mais a autonomia e independência pessoal. E estas escolas, também não estão preparadas, e vai ao encontro desta pergunta, não têm apoios para trabalharmos isso. Ou seja, se nós quisermos trabalhar a autonomia, nós temos de trabalhar atividades funcionais tais como a culinária, tais como... por exemplo a culinária é um exemplo. Temos lá o lava loiças, temos o forno, mas não temos mais nada. A fazer atividades de culinária era importante um frigorífico, porque não se pode utilizar os frigoríficos da escola. Porquê? Porque se fazemos uma gelatina, não é? Gelatinas, várias. Os meninos não vão comer as gelatinas naquele dia. Mas ao menos guarda-se para se comer nos outros dias. A meio da manhã dava-se a gelatina. Se fizermos um bolo, poderemos guardar os ingredientes, aquilo que se vai fazendo. Guardar dentro do frigorífico. Portanto, não existe frigorífico. Existe o forninho. O fogão não temos. Portanto, não há condições para... e é dentro da sala o que, também é complicado quando temos um aluno que oferece perigo. Oferece perigo, portanto nos põe em perigo. A partir do momento em que haja fornos esse tipo de atividade de culinária, é perigoso para ele. Portanto... e não fazemos com ele. Portanto, mas para trabalharmos as atividades funcionais. Eu dou-lhe um exemplo. Estava na... nós para sair da escola, é preciso uma autorização dos pais especial, é preciso mais recursos humanos que não existem para acompanhar estes alunos, para andar por exemplo na estrada. E é preciso um ofício, em que de facto diz que vamos fazer esta atividade no dia tal. Por causa dos seguros. Logo aí isso é tudo muito elaborado, tudo. Porque chove não vamos, temos de fazer tudo outra vez, pronto. Burocracias. No outro dia, estava lá fora. Nós temos em frente à escola uma passadeira com uns botões em que os peões podem carregar para o sinal passar e os carros passarem a vermelho para poderem passar [os peões]. E estava com a Diana à espera da mãe. E eu resolvi... porque ela questionou. “Olha não sabes? Vamos lá”. Pensei, é uma oportunidade ótima para lhe explicar e vivenciar na prática como é que aquilo funciona. E como aquilo é em frente à escola. Carregou... “Tens de carregar

no botão. Agora vais ver o que acontece. Passou a verde.” Quando nós vamos a passar a passeadeira, que está verde para o peão, assim que passámos e vamos a meio passa um carro desvairado por trás de nós. É assim, isto podia acontecer, felizmente não aconteceu porque eu nem sequer estava em atividade, não tinha ofício, não tinha feito nada, portanto estava perfeitamente ilegal. Na minha boa fé achava que podia trabalhar. Mas isto serviu-me de emenda, porque mesmo com tudo isto, não é? As coisas podem acontecer. Mas trabalhar em termos de atividades funcionais, para estes meninos, seja por exemplo carpintaria, qualquer ofício que eles possam... não temos... não há recursos ali no meio a nível da comunidade, onde nós possamos ir. Mesmo o ir, ir com, como é que os levo, como é que não os levo. Portanto, eu acho que não há estas condições para trabalhar. E eu acho que quando se tem as Unidades de 2º ciclo, sim deveria haver uma sala, digamos um outro espaço de atividades, que haveria atividades funcionais, onde pudesse fazer tapeçaria até se fizesse um tipo de atividades e arranjar... e acho que à falta de apoios, doutros técnicos para nos darem essa ajuda, sejam eles... porque em termos legais, depois acho que aquilo não é possível se nós quisermos arranjar uma pessoa que vá lá para fazer... ensinar. Claro que depois ensinar meninos autistas é sempre complicado. Nem toda a gente o faz. Portanto eu já me perdi um bocado [na pergunta], mas é um bocado... eu acho que passa um bocadinho pelas dificuldades que eu sinto em trabalhar a independência pessoal dos meninos, num espaço só de sala. Acho que é preciso sair, ir para os espaços exteriores, para os shoppings, para as mercearias, fazer... Lá está, uma pessoa fazer uma atividade de mercearia, vamos comprar, vamos ver como é que é. Vivenciar isso, que muitos deles não têm essa oportunidade. Os pais não fazem. E depois trabalhar toda essa atividade em termos académicos, o que é que se comprou, quantas comprou. Portanto não é fácil. E mesmo a culinária se quisermos fazer, vem tudo de nossa casa, batedeira, balança, todas essas coisas, vem tudo de casa. Portanto é a falta de recursos que eu sinto e é complicado.

- Quais as vantagens e inconvenientes, potencialidades e constrangimentos destas Unidades?

- As vantagens já falámos, não é? Os inconvenientes... não acho que haja inconvenientes desde que tenha-se... faça-se o trabalho da integração destes alunos. A integração com vista à inclusão. Porque é possível haver inclusão, pelo menos em alguns casos, eu acho que sim. Nós nunca podemos tirar esse objetivo.

- Como considera o papel das Assistentes Operacionais na inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- O papel delas... vai muito da boa vontade, delas mesmas gostarem ou não gostarem e quererem ou não quererem. Nunca tive, tirando a Joana, uma auxiliar com formação, com conhecimento de deficiência. Tivemos experiências em que... A verdade é que foram... temos neste momento uma Auxiliar de 1º ciclo que é espetacular, que era uma Assistente Operacional do 2º ciclo. Que foi, não muito convencida que ia ficar mais do que um ano. Tinha que ir, porque foi para lá mandada e acabou por gostar. Aprendeu

muito e eu acho que é uma pessoa bastante válida. Tivemos uma do Centro de Formação de Emprego, que descobriu a vocação dela ao ir para a Unidade. Que foi muito engraçado, que acabou por tirar o curso de Assistente Operacional e com vontade de vir a trabalhar exatamente com crianças, até mesmo com deficiências. Mas digamos que foram os casos... a Teresinha também da [escola]... Foram os casos que fugiram à regra. Se pensarmos que isto são quatro [pessoas], tivemos sete, oito, nove, dez, onze, doze. Em doze pessoas que passaram pela Unidade, em que umas chegavam de manhã, fugiam e já não apareciam à tarde, que se assustam. Outras estão, mas não têm vocação. Portanto, para já... como qualquer pessoa que lida com crianças, independentemente de ser com deficiência ou não, ou gosta ou não gosta. Se não gosta, não gosta, não vale a pena e não vai fazer nada certo, nem como deve ser. Por outro lado... agora eu acho que é importante a formação destas pessoas tal como é importante a formação também para os docentes. Como é importante para mim, atualizar-me, conhecer, estar com outras pessoas, conversarmos sobre outras práticas. Práticas de outras Unidades doutro tipo de escolas. Portanto as docentes também... acho que deveria haver e não têm efetivamente. Julgo que não existe ou pelo menos eu não tenho conhecimento de formação para elas [Assistentes] e eu acho que é importante também. Acho que se valoriza pouco também o papel da Assistente Operacional como pessoa também válida e que também tem o seu direito de formação. Porque nem todas.... Umas estão lá porque é o seu ganha pão, mas muitas estão lá e têm vocação e essas até ainda mais se devam agarrar para poder-lhes dar exatamente outra perspetiva das coisas, que acho que é importante. Mas não, acho que não, quando se coloca... eu acho que aí não se tem... não é só o agrupamento, como acho que o próprio Ministério não tem noção de que as Auxiliares fazem-se, como qualquer pessoa se faz, não é? Como a gente diz que tem uma empregada em casa que não sabe, a gente orienta, a gente faz. Eu lembro-me de a minha mãe dizer “As criadas eram feitas em casa, à medida que iam tendo a prática.”, não sei quê. Tudo bem, mas não chega, não chega e também não pode ser assim. São meninos que também não... como foi um ano que nós tivemos e passaram sete pessoas durante um ano. Quer dizer, é impossível, não é possível.

- Cria instabilidade?

- Completa. Instabilidade aos meninos. Instabilidade aos docentes, porque passam a vida a explicar. Explicam a uma, passado três meses vai, sai outra e vem e portanto para nós é desgastante e para os meninos são caras novas constantes a entrar e a sair. Não há continuidade no papel de Assistente Operacional. Não há uma continuidade.

- Que fatores tornam o papel das Assistentes importante neste processo?

- Os fatores. O papel importante. Elas têm um papel importante. No meu ponto de vista é tão importante a Assistente Operacional como o docente. Da mesma forma que é tão importante o médico como o enfermeiro. O médico não faz tudo sem o auxílio do enfermeiro e o enfermeiro tem que ser bom, senão o médico não tem resultados, também positivos. Portanto no fundo, acaba por ser por aí.

- Porque os trabalhos se complementam.

- Como é óbvio, como é óbvio. Pela razão que estava a dizer, se a Assistente entra e sai, entra e sai, não há uma continuidade. Portanto nós continuamos, mas não há uma continuidade para os meninos. Se nós temos um trabalho, se temos uma metodologia, se temos uma rotina, se temos uma forma de... uma atitude específica com aquele menino naquelas situações. Portanto é importante que elas também a tenham ou que complementem. Portanto isto é um bocadinho como o casamento, não é? Portanto há o marido e a mulher, não têm que ser iguais, mas têm que se tornar um só, na medida do possível. Na minha perspetiva é assim que eu vejo o casamento. Eles têm que ser um só. Para os filhos, o pai e a mãe é um só sendo que o pai é pai e a mãe é mãe, obviamente, mas complementam-se e tornam-se um só. Um só, no sentido de conseguir os objetivos. Portanto eu acho que o papel é tão importante, porque acho que o trabalho será tanto mais positivo quanto mais o papel da Auxiliar for em sintonia com os docentes e com os meninos.

- Então que competências deveriam ter as Assistentes?

- Competências. Eu acho que no fundo, olhe é gostar são as meninas do docente só que... É assim, eu acho que é complicado. Eu não acho que se deva ter Auxiliares formadas nas áreas, portanto se é para lidar com autismo, não há essa necessidade, também a mim ninguém... lá está quando eu tirei a especialização, o autismo foi uma das patologias que se falou, mas eu não tinha a formação necessária. Quando abri pela primeira vez a sala, também entrei em pânico porque não sei o que isto é. Portanto nós vamo-nos formando, vamos adquirindo o gosto ou não gosto, interesse ou não interesse e caminhamos melhor ou pior conforme esse gosto e interesse. E eu acho que, no fundo as Auxiliares, se estão nessa função por opção e convicção não têm que ter necessariamente formação. Portanto é-lhes dada a oportunidade de lidar com os meninos ou para irem para as Unidades e se efetivamente é o interesse delas, acho que se lhes deve dar, pois então, a posteriori formação. Agora também da mesma forma que se deve dar primeiramente a oportunidade de, gosta ou não gosta, porque nem todo o docente da educação especial gosta de autistas ou trabalhar com autismo ou trabalhar nas Unidades. Portanto é um bocadinho como os médicos, cada um com uma especialidade. E dentro da especialidade da educação especial também há os cegos, os surdos, os autistas, os multideficientes. Portanto e nem todos gostam ou sentem empatia portanto interesse ou motivação para trabalhar com determinadas patologias.

- Deve ou não existir um perfil especial para as Assistentes?

- Tem que haver um perfil, obviamente, apesar de gostarem nem sempre a pessoa, pode não ter um perfil, obviamente. Mas isso é como para qualquer profissão. Pode ter perfil mas se é uma pessoa desequilibrada, não é indicada, não é pessoa que seja... eu digo desequilibrada basta ser uma pessoa inconstante, como é o exemplo da que nós temos que é uma pessoa negativa, quer dizer não ajuda, nem acho que deve ser uma pessoa que tenha perfil para lidar com este tipo de...

- As pessoas deviam ser selecionadas?

- Como em tudo e com crianças eu acho que muito mais, até mesmo para entrar nos cursos. Quando vão, quando as pessoas pensam, tirar um curso de professor de 1º ciclo, seja qual for. A nível da educação eu acho que deveria ter, como nós tivemos ou pelo menos eu tive, um teste psicotécnico na faculdade em que nos é tirado logo ali a ideia se de facto tem-se perfil ou não para. Porque nós estamos a lidar com pessoas não estamos a lidar com papéis. Portanto eu acho que deveria haver em todos.

- Existe para as Assistentes uma formação adequada e especializada?

- Como lhe disse eu não se existe, se elas têm essa formação. Eu sei que elas fazem formações, mas primeiro acho que muitas delas nem se quer têm formação para Assistentes Operacionais. Porque agora acho que já existe no Centro de Emprego e nos cursos técnico-profissionais que existe cursos para Assistentes Operacionais. Muitas delas se calhar não têm. A pergunta é se tem?

- Se existe formação adequada e especializada.

- Pronto eu não sei. Eu sei que existe essa. Muitas delas que estão na escola e a que está na Unidade comigo, duvido que tenha formação para Assistente Operacional. Agora eu acho, como disse abocado, elas deveriam ter formações anuais como nós temos, exigência de formação, mas formação mesmo, não é palestras, nem seminários, embora também deveria haver. Obriga-las a abrir-lhes horizontes, a questionarem, a refletirem, quanto mais não seja a reflexão. Como eu costumo dizer, às vezes as formações são boas, quanto mais não seja é um ponto de encontro de pessoas que têm as mesmas funções e que falam umas com as outras e as práticas umas das outras, só por isso já é bom, mas acho que é importante.

- Como considera o papel dos pais das crianças com Necessidades Educativas Especiais e o seu contributo para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo na escola?

- O papel dos pais é importante, porque a escola, na minha perspetiva, mesmo nas crianças com Necessidades Educativas Especiais, nós somos a continuidade. A escola em termos de educação deverá ser a continuação dos pais, complemento dos pais. Quando falo em educação não é só na área académica, é a formação como seres humanos. O papel dos pais é importante para exatamente nos ajudar nessa complementaridade a nível de educação, formação do aluno ou da criança. O papel dos pais é?

- O papel dos pais e o seu contributo.

- E o contributo deles é fundamental também. Porque estes meninos... toda a informação que vem dos pais é extremamente importante para nós sabermos como lidar com eles. Como é que os pais lidam com eles também, porque também eles precisam muitas vezes porque são pais muito fragilizados e por vezes por questões afetivas obviamente, não têm atitudes, nem tomam caminhos mais corretos, como qualquer pai, como qualquer mãe. Os que estão de fora conseguem ver melhor que os que estão de

dentro. Portanto, e isso é importante que nós os conhecemos e eles também. Toda a comunicação entre o docente e os encarregados de educação ou os pais é fundamental para o conhecimento mútuo em que possa haver uma interajuda. Os pais nos possam ajudar como lidar com eles nessa complementaridade e nós podermos, por vezes ajudar os pais também a melhorar um bocadinho as suas fragilidades também. Porque muitas vezes estão... é um cansaço, é um desespero. Muitas vezes estão muito... a aceitação da própria deficiência que é muito complicada. Portanto o nosso papel é fundamental nesse sentido, mas o deles também é muito importante para nos ajudarem também a saber lidar com os filhos [deles], porque eles melhor que ninguém os conhecem, não é?

- Como pode a professora ou a educadora colaborar para os conhecimentos que os todos os pais devem ter sobre Necessidades Educativas Especiais e Perturbações do Espectro do Autismo?

- A partir do momento em que eu estou a trabalhar numa Unidade de Ensino Estruturado eu já colaboro e estes meninos pertencem a uma turma. Quando há reuniões e sobretudo na primeira reunião de pais eu faço questão em estar presente, marcar a minha presença. Como? Apresentando-me, quem sou, o que faço, os objetivos e o que é que existe, a existência da Unidade. Dando a conhecer aos pais a existência da Unidade. Que é o primeiro ano também que está na escola. Portanto, como docente, para chegar aos outros pais, digamos que o meu trabalho é mais por aí. É mais a nível das reuniões, marcar a presença das reuniões de pais, que os outros pais também possam estar presentes e eu estar presente. Como? Marcando, lembrando que existe uma Unidade, existem estes meninos. Porque eu acho que quem vai passar, digamos a palavra e esse conhecimento são os próprios alunos aos pais. Ao saberem que têm um aluno assim ou assado e falarem deles. Portanto, acho que é mais por aí. Como escola, portanto... isto como docente é a única forma que eu vejo, que dou conhecimento. O facto de a escola ter uma Unidade, também dá conhecimento, não eu como docente mas a própria escola dá conhecimento aos outros da existência de algo diferente e que é possível viver-se dentro da escola, portanto com as crianças [deficientes] com os seus filhos.

- A que tipo de apoios os pais das crianças de curriculum adaptado recorrem fora da escola?

- Fora da escola. Dum modo geral os apoios que estes pais destes alunos recorrem para estes alunos é a nível de terapias, a nível, a nível médico, a nível terapias ou apoios. Terapias, no fundo de apoio de técnicas de educação e reabilitação, de educação especial. Que eu saiba não recorrem a mais apoios, nem a nível de tempos livres, nem a nível de explicações, não. Portanto é os únicos apoios, sendo que a escola tem alguns apoios também a nível de terapias. A própria escola tem protocolo com a [...] a nível da hidroterapia, terapia da fala, terapia ocupacional e psicóloga.

- Todas estas terapias são feitas fora da escola?

- Dentro da escola. Dentro da escola os meninos têm terapia ocupacional, terapia da fala. Não todos, portanto uns têm terapia ocupacional, o Márcio tem apoio da psicóloga,



terapia ocupacional, terapia da fala. Depois há um protocolo com a [...] em que os da Unidade, só dois é que vão à hidroterapia, que necessitam de hidroterapia. Fora da escola, particularmente sim, portanto os pais levam-nos a atividades de natação por aconselhamento nosso e da terapeuta, vão à hipoterapia e outros têm apoio da técnica de reabilitação e educação, educação e reabilitação, ah... de educação especial.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Escola inclusiva. Se calhar vou dizer uma grande asneira. Mas a escola inclusiva para mim... porque eu acho que o termo de inclusão é assim muito, uma coisa muito vaga, portanto vou dizer aquilo que considero. A inclusão é quando os alunos ou é quando a pessoa diferente, sente-se... está integrada e incluída na vida dos outros, ou seja consegue com adaptações, com apoios, mas fazer uma vida como os outros sem ser excluída, sem ter que estar à parte. Não quer dizer, lá está, quando eles vão à educação física, fazem educação física mas adaptada, portanto não considero que estejam... considero que estão incluídos porque há momentos que inclusivamente fazem em conjunto. Portanto quando as coisas funcionam em conjunto, momentos de conjunto e toda uma vida conjunta eu acho que é a inclusão. E é inclusão na escola. Considero quando há inclusão numa escola, esse menino pode ter uma vida cá fora em que também é incluído, portanto e não é excluído, ou seja a escola, se houver inclusão duma determinada pessoa, essa pessoa poderá sair cá fora porque sente-se também... não é excluída ou não é excluído... portanto no fundo é aceite e é... faz a sua vida e é capaz de fazer a sua vida. A partir do momento em que não acontece na escola também dificilmente acontece cá fora. Porque a escola é que vai ensinar e vai, digamos testar como é que ele vai conseguir estar cá fora. Daí eu dizer que inclusão destes meninos não existe. Por exemplo o daqueles três meninos que estão na turma existe mais inclusão embora eu ache que não na totalidade, porque eles também ainda não conseguem ainda fazer uma vida conjunta. Enquanto os outros também não, porque não é só os meninos estarem com os outros, os outros também têm que estar. A inclusão parte dos outros incluírem-nos. E esta parte dos outros incluir é que acho que ainda não está. E é difícil. Portanto acho que inclusão...

- Que atributo é que tem esta escola para ser hoje uma escola inclusiva?

- Eu acho que esta escola. Esta escola, a realidade desta escola, da população desta escola, é difícil a inclusão. Por aquilo que eu disse abocado. Não tem, a direção não tem um perfil de, não é chefia, mas é de... não consegue ter um... porque é assim, o facto de serem meninos de bairro, não quer dizer que seja sinónimo de uma escola agitada, duma escola de grande desorganização. Não é de desorganização mas é de agressividade, confusões. Não, eu acho que é possível. Meninos, o facto de serem de bairros sociais não quer dizer que não seja possível, acho que é possível. Agora é possível a partir do momento em que haja regras e haja disciplina, que seja imposta sobretudo as regras, sobretudo regras como eles tenham que se comportar. Eles não se comportam, porque isso nós sabemos, os nossos filhos comportam-se de uma maneira em casa e comportam-se de outra lá fora. Portanto eles, o facto de se comportarem de uma

maneira em casa não quer dizer que tenham que se comportar de forma igual e por vezes bem pior do que em casa e que se comportam na escola. Portanto eu acho que tem que haver liderança. Quem lidera, quem está na escola tem que exigir, tem que ser exemplo e tem que exigir aos docentes, aos não docentes e aos alunos de forma a criar esse ambiente. Eu acho que esta escola... Não vejo grandes hipóteses.

- Acha que esta Unidade não deveria estar nesta escola? Deveria estar noutra tipo de escola?

- Da forma que esta escola... sim. Eu acho que é assim, é difícil. Embora seja cedo também para falar, porque eu estou há três meses naquela escola, portanto é um bocadinho cedo. Pela razão que a Unidade é o primeiro ano que está lá, portanto tenho medo de estar a fazer um juízo que depois possa não ser, mas não prevejo... prevejo aceitação, mais aceitação, mais integração, mais sensibilização dos outros. Mas para a inclusão é necessário outros requisitos que eu acho que a direção se não teve até agora dificilmente terá.

- Uma escola com uma população escolar mais homogénea seria mais fácil?

- Eu não digo homogénea, até ela pode ser muito heterogénea. Até é bom, porque a sociedade não é feita só de meninos de um nível ou de não sei quê, nem brancos, nem amarelos, nem não sei o quê. Portanto não. Vamos lá ver, heterogénea, agora equilibrada, que a escola não tem. Portanto, a escola digamos que é homogénea para um lado. É de facto homogénea, não é equilibrada. Porque eu sou apologista de que haja escolas semelhantes à sociedade. Em que há desde o muito bom ao mau, desde o... em termos económicos muito bons aos mais baixos, em termos sociais aos muito bons aos mais baixos. Portanto em que tenha de tudo um pouco e que seja equilibrada, portanto e isso aí, mas pode ser em que as tais regras de convivência, as tais regras de rotina da escola existam de forma a que o ambiente seja minimamente civilizado. Porque na sociedade também isto acontece. Que é o que eu digo aos miúdos, quer dizer “Tu não podes tirar, porque se não, se roubas és apanhado, tens a polícia. Portanto não podes ser mal criado, porque se não também és penalizado.”. Portanto e quando nós vamos de carro se passamos o vermelho, somos penalizados. Portanto ali naquela escola é a mesma coisa, deveria haver essa disciplina e penalização seja lá qual for, não me interessa. Não é o castigo, mas quer dizer, seja o que for a repreensão o que lhe quiserem chamar, mas de forma a manter um ambiente mais calmo. E para incluir estes meninos, de facto, sem dúvida alguma, sobretudo os autistas porque são miúdos que são muito sensíveis ao barulho, à agitação. É importante que eles [autistas] também, a pouco e pouco se vão adaptando e a saber viver também na confusão, em momentos confusos, em momentos atribulados, em momentos de barulho mas não a tempo inteiro e excessivo.

- Que barreiras encontram para melhorar a inclusão de todas estas crianças na comunidade?

- É essa mesmo, são as coisas que não estão adequadas para, para estes meninos. Eu acredito que, por exemplo, se fosse uma Unidade de multideficiência seria diferente. Aliás a própria escola tem, já teve um menino de cadeira de rodas, portanto e é diferente. Porque em termos cognitivos eles têm capacidades e têm potencialidades e têm resposta. Têm uma autonomia, não física mas têm comunicação, portanto isso é fundamental, que estes meninos não têm. Mesmo os que têm comunicação verbal, lá está nem sempre é assertiva, nem sempre é adequada, nem sempre é perceptível. Portanto, eu acho que especificamente para meninos autistas não é fácil, sem dúvida não é. Acho que não.

- Como vê o futuro destes jovens com Necessidades Educativas Especiais?

- Isso é uma interrogação que me ponho muitas vezes e que não sei qual é a resposta, muito sinceramente. Desejo muito que eles consigam e trabalho muito no sentido que eles consigam ser o mais autónomos possível. Para eles e para os pais e irmãos, não é? Agora, futuro. Naquela escola ainda poderão ter algum, agora depois dela não sei. É assim, têm naquela escola até um determinado tempo. Que eu acho que é assim aquela escola ainda poderá lhes dar algumas ferramentas que eles necessitam apesar de todas as limitações, de muita coisa que não é possível ou que não temos as condições possíveis para trabalhar com eles a nível da independência pessoal, mas podemos-lhe dar alguma coisa. Agora a minha frustração é pensar que quando eles tiverem catorze ou treze anos, em que nós vemos que aquela escola já não está a oferecer de facto as respostas mais adequadas. O que é que nós podemos fazer e aí é que a resposta depois não aparece. Aparece a partir dos dezasseis anos para centros de formação. Só a partir dos dezasseis. Sinto que é frustrante para quem trabalha com eles desde os seis anos e porque estagna ali e estamos a marcar passo. E quando eles podiam ir... aproveitar aquele tempo e continuar a serem trabalhadas as suas competências de forma a conseguir mais. O que eu desejo mesmo é que eles para já sejam felizes, não é? E que trabalhamos nisso. Agora não sei, o futuro deles não faço a mínima. Muito sinceramente eu sou uma pessoa talvez... eu própria na minha vida não penso muito no meu futuro, no futuro dos meus filhos. É um ano de cada vez. Porque as coisas realmente são negras, portanto a gente não tem muita perspetiva. Portanto com eles é um bocadinho assim, cada conquista, cada coisa é um ano de cada vez. E cada conquista, cada vitória é uma alegria é uma festa, pronto. E vamos avançando. Obviamente, não quer dizer com isto que eu não pense, vamos lá ver. Que tenha um aluno como o Daniel que de facto pensar que ele fica ali mais um, dois, três anos ali será benéfico? Não teremos que pensar numa alternativa? Estudar, ponderar outras alternativas já, porque depois pode ser tarde ou porque não há vagas quando queremos, não é? Porque as instituições estão cheias, muitas delas, sobretudo aquelas que são realmente mais concorridas. Com isto não quer dizer que não pense, não é? Mas agora futuro como seres de sociedade, não sei, não sei.

- Eles podem ficar nesta escola até que idade?

- Eu julgo que, eles podem ficar como qualquer outra criança até aos dezoito anos.

- Mas isso seria benéfico?

- Não. Não porque a escola não oferece as condições que acho que deveria oferecer para ter tudo para essas idades. No 5º ano, com onze anos já começamos a deparar com algumas dificuldades daquilo que seria desejável trabalhar com alunos, não conseguimos. Portanto eu acho que eles deveriam ser encaminhados ou deviam frequentar outro tipo de instituições que os prepare para qualquer função, para qualquer coisa que eles possam fazer. É difícil, porque... os três que estão na área académica, estão na turma não sei ainda, portanto eles... tal como eles entraram no 1º ano, nós achávamos que não iam aprender a ler e a escrever e conseguiram. Portanto entraram no 5º, vamos ver o que é que eles vão conseguir. Vamos trabalhar. Portanto não sei, não faço mesmo a mínima ideia. Sabendo que... e preparada temos que estar para abrir alguns caminhos alternativos. E pensámos, mas aí talvez mais... e como é um 1º ano num segundo ciclo, portanto noutra escola, portanto vamos deixar primeiro passar, depois ponderar isso. Sei que vamos que ter de pensar nisso. Nos outros, farto-me de pensar, até mesmo quais as áreas de centros de interesses que eles tenham para poder explorar hipóteses. Costuma-se dizer que estes meninos autistas trabalham bem em fábricas, porque são coisas rotineiras. Nenhum deles, eu tento ver, mas não estou a vê-los lá neste momento. Portanto, mas também não sei. Acho que ainda é cedo. E de certa forma fujo um bocadinho a pensar nisso. Acontece.

- Qual a pergunta que eu não fiz e que gostaria que deveria ter feito?

- Não tenho nenhuma. Não me vem à cabeça assim nenhuma. Acho que fez tudo.

- Muito obrigada Manuela

Legenda:

CEI – Currículo Específico Individual

PEI – Programa de Educação Individual

## **Entrevista a profissionais nº 7 (T1)**

### **Entrevista à Assistente Social**

A entrevista realizou-se nas instalações do Centro [...].

A Dra. Patrícia desenvolve um trabalho de coordenação da equipe multidisciplinar de intervenção precoce.

Lisboa, 16 de Maio de 2013

17h – 17h 44mn

- Dra. Patrícia, desde já muito obrigada pela sua colaboração. Que idade é que a Dra. tem?
- Trinta.
- Qual é a sua formação académica?
- Serviço Social, tirei no Instituto Superior de Serviço Social.
- Qual é a sua experiência profissional?
- Há seis anos. Fiz o meu estágio aqui na [...].
- E acabou por ficar?
- E acabei por ficar.
- De que modo isso influencia a sua prática e visão no que se refere a crianças e jovens com necessidade educativas especiais?
- O facto de ter conhecimento desta área. Temos outra visão, não é? Lidamos todos os dias com este tipo de situações e realmente, muitas das vezes, acontece-nos que nós temos que ir mesmo ao terreno e perceber realmente o que é que se passa. De alguma forma para resolver certas questões, que às vezes ainda não estão muito claras, tanto pelos pais, como às vezes pelos próprios técnicos que trabalham nas escolas.
- Que tipo de instituição é a [...].?

- A [...] é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com acordo com a Segurança Social para intervenção precoce. Ou seja atualmente, temos acordo para setenta crianças para intervenção precoce. O que é que é a intervenção precoce? É Educação Especial, digamos, ou seja todo o apoio especial dos zero aos seis anos. Para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais ou que estejam em risco de desenvolvimento. O apoio que nós damos é completamente gratuito às setenta famílias. A intervenção precoce é centrada na família, não só na criança, mas também na família. E realmente todo este trabalho que nós fizemos é muito também com as famílias. Ou seja nós atualmente, desde 2009 pertencemos à ELI de Lisboa Norte. Como eu estava a dizer a [...] é uma Instituição de Solidariedade Social, com a sua valência social de intervenção precoce. Em 2009, saiu o Decreto-Lei 281 de 2009, que regula o SNIPI. O SNIPI é o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Portanto, antes de 2009 já existia intervenção precoce, mas realmente qualquer instituição ou serviço poderia ter intervenção precoce, atualmente a intervenção precoce é composta pelos três Ministérios. É da responsabilidade dos três Ministérios, Saúde, Segurança Social e Educação. É uma forma, realmente de a intervenção precoce estar estruturada. Portanto, uma criança que recorra a uma equipa, não pode estar a usufruir de apoios em diferentes equipas, porque atualmente graças ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce, tudo está interligado. Portanto, nós [...], fazemos parte da ELI de Lisboa Norte, juntamente com o Agrupamento de Escolas [...], que pertence ao Ministério da Educação e todos os ACES da zona norte de Lisboa, que pertence ao Ministério da Saúde. Realmente todas as crianças que chegam aos três Ministérios o que acontece é que vão todas para a ELI Lisboa Norte. Depois existe uma ligação estreita, também com as outras ELIs, portanto é de todo impossível uma criança estar em duas ELIs em simultâneo. Isto faz com que os recursos estejam muito mais centralizados e que não haja um desperdício de recursos. Nesse sentido, a [...] faz parte do Sistema Nacional de Intervenção Precoce. A partir dos seis anos, nós normalmente, enquanto instituição deixamos de poder responder gratuitamente com a Intervenção Precoce, ou a chamada Educação Especial. Realmente, para todas as crianças que nos chegam aqui à instituição, através do Centro de Desenvolvimento Infantil o que acontece muitas das vezes, é que o apoio que nós damos é um apoio ao nível particular, paralelamente ao apoio que as crianças têm na escola de educação especial, a partir dos seis anos através do 3/2008. Foi criado em 2005, um fundo social de apoio a famílias carenciadas de forma a conseguirmos, também dar resposta àquelas famílias que não conseguem pagar a mensalidade ou que estão numa situação realmente de pontual necessidade e é uma forma, realmente de nós conseguirmos responder às famílias mais carenciadas. Isto para as crianças com mais de seis anos, porque todas as outras se nos chegam e não fazem parte da nossa equipa, nós tentamos como é óbvio, encaminhar para as outras ELIs, para as outras Equipas Locais de Intervenção, que lhes possa dar resposta, que eles têm direito. A nossa equipa de Intervenção Precoce é composta por psicólogos educacionais, Técnicos de Educação Especial e Reabilitação e Terapeutas da Fala e Assistente Social. Depois o resto da equipa, que realmente, já não pertence à Intervenção Precoce dentro do SNIPI, temos psiquiatras, temos todos os técnicos que eu lhe falei anteriormente, pediatras de desenvolvimento, pedopsiquiatras, terapeutas ocupacionais. E realmente a nossa equipa

atualmente tem à volta de noventa técnicos. Temos também polos por todo o país, de Norte a Sul, Braga, Porto, Leiria, Caldas da Rainha, Mafra, Almada, Algarve também. E realmente, o que nós temos em comum, é realmente a metodologia de trabalho. Portanto, temos essa metodologia de trabalho que faz a diferença. Com isto, mais para aqueles caso do défice cognitivo de trissomia 21 que nos chegam o nosso objetivo também, é servirmos de fio condutor ao longo da vida destas crianças. Portanto elas vão realmente ter a sua ELI, vão entrar para uma escola pública, vão ter muitas das vezes um apoio especial, muitas delas terão que ir para Salas de Ensino Estruturado e provavelmente continuam a recorrer até nós, porque realmente funcionamos como um fio condutor ao longo da vida. Portanto, eles vão mudando de professores, vão mudando de técnicos do público e realmente o objetivo é ter sempre alguém ligados àquela criança. Por exemplo, no caso do Espetro do Autismo faz todo o sentido, que realmente não haja todos os anos uma mudança muito grande de técnico, até porque estas crianças precisam de muita rotina. O [...] funciona assim desta maneira. [...], [...], a instituição é exatamente a mesma.

- Que programas existem na especificidade, para crianças com Perturbações do Espetro do Autismo?

- Os programas que existem... Até aos seis anos, existe a intervenção precoce. Dentro da intervenção precoce existem várias metodologias de trabalho e realmente cada instituição tem o seu ideal, a sua ideologia e a sua forma diferente de trabalhar com estas crianças. Quando me pergunta isso, está-me a perguntar realmente, os programas estruturados para estas crianças? Ou está a perguntar-me o tipo de terapia.

- Tem conhecimento de programas?

- Floortime, que existem algumas instituições que fazem esse tipo de apoio, o ABA.

- Fazem aqui no [...]?

- Não. Não utilizamos o ABA, nem o Floortime, nem o Son-Rise. Esses são os três que me estou a lembrar, atualmente. Nós aqui utilizamos outro tipo de metodologia com as crianças. O aprender a ler para depois aprender a falar... mas, realmente a minha colega é a pessoa mais adequada para lhe falar.

- Quantas crianças, com Perturbações do espectro do Autismo é que vocês apoiam?

- Posso-lhe dizer que, dentro da ELI pelo menos umas trinta e cinco crianças, portanto dos zero aos seis pelo menos trinta e cinco crianças, nós acompanhamos com algum tipo de perturbação dentro do Espetro do Autismo. Mais ou menos mas, todas elas têm alguns sinais dentro do Espetro do Autismo. Fora não lhe consigo dar um número exato, mas posso-lhe dizer que se calhar, seguramente mais de... na zona de Lisboa ou a nível nacional. Como nós temos polos em todo o país, é muito complicado de lhe dar um número exato.

- Quais os apoios estatais e privados para a sua sustentabilidade da [...]?

- Então, como eu já disse anteriormente, a [...] tem um acordo com a Segurança Social e é através desse acordo, que realmente conseguimos dessa forma subsistir e andar para a frente com a Intervenção Precoce e depois também, através do mecenato. São essas duas principais fontes de rendimento da instituição.

- Que tipo de apoio procuram os pais no [...]?

- Apoio especializado.

- Para a criança?

- Para a criança.

- E para os pais?

- Não. Abertamente não vêm procurar apoio para eles próprios. Portanto que tipo de famílias nos chegam? Chegam-nos, aquelas famílias que nos procuram, à procura de uma resposta, de uma certeza, de um diagnóstico assertivo para a problemática daquele filho. E por exemplo, no caso do Espetro do Autismo, realmente são famílias que começam a achar estranho um ou outro comportamento, começam a ficar preocupados, muitas das vezes são as Educadoras que estão mais tempo com as crianças na sala, que realmente aconselham os pais a procurar uma resposta. Muitas das vezes os pais numa situação mais de preocupação, tendem a vir logo a nível privado a uma consulta de desenvolvimento, para terem realmente uma resposta. Para os pais penso que não existe isso, não é? Agora, certamente que alguns casos pontuais, como realmente se técnicas que estiverem a fazer intervenção com aquela família, ou se um médico verificar que realmente há ali uma descompensação, ou ali alguma coisa grave a ser trabalhado nos pais, com certeza que enviará... ou se o pai, ou a mãe estiver numa situação de fragilidade emocional gritante, quer dizer é óbvio que tentamos encaminhar de alguma forma aqueles pais. Agora a questão é, como eu disse, à pouco, a nossa metodologia de trabalho também é muito centrada na família, portanto o que acontece é que se nós estamos a trabalhar com a criança, de alguma forma os pais também têm que ser trabalhados, não é? E todo o trabalho que nós fazemos com a criança em contexto de sala, de um para um, esse trabalho tem de ser intensificado em casa, portanto tem que haver um trabalho de casa dos pais. De alguma forma também há aqui uma grande interligação com os três elementos de trabalho, que neste caso será a técnica, a família e a criança. E claro, no caso de a criança estar num contexto escolar, a Educadora, com certeza também é um elemento importante neste processo.

- Qual é a fase em que os pais mais procuram o [...]?

- No caso do Espetro do Autismo?

- Sim.

- No caso de algum tipo de dúvida dos pais, por volta dos dois anos e meio três. Dois anos e meio, três, mas depois temos aqueles casos que nos chegam aqui já com quatro,



quatro anos e meio e que, se calhar já deviam ter vindo e os pais achavam que ia passar e se calhar com um bocadinho de medo de ouvir verdades. Depois temos outros casos que nos chegam com dois anos. Dois anos e alguns meses, por aí. Mais cedo que isso é raro.

- Qual a especificidade do papel destes pais no processo de inclusão na escola?

- Está-me a perguntar que papel é que têm os pais? Quer dizer os pais ao coloca-los na escola, colocam-nos como outro pai qualquer o faz. Simplesmente tem que escolher a escola que acharem que é melhor para aquela criança, mas isso todos os pais fazem com um filho dito normal.

- Mas eles têm a noção de que podem escolher a escola que melhor responda...

- Mas isso todos os pais o fazem. Todos os pais fazem isso, não é a questão. Agora se os pais já têm consciência que ter um filho com esta problemática, o cuidado dos pais é realmente... depois é assim, conforme o tipo de desenvolvimento e realmente o potencial daquela criança, não é? Porque, realmente o Espetro do Autismo é muito grande e felizmente nem todos os casos são iguais, cada caso é um caso e nem todos têm o mesmo nível de exigência. Se for um caso em que realmente, seja muito, muito complicado, óbvio que os pais com certeza vão procurar uma escola com uma sala de Ensino Estruturado.

- E quando o caso é muito grave? Procuram uma instituição?

- Hoje em dia ninguém procura uma instituição para colocar... nem existe, que aceite uma criança com menos de dezasseis anos.

- Como são trabalhadas e desenvolvidas as competências parentais?

- É como lhe disse os pais também passam por muitas fases, não é? A fase da aceitação, a fase da negação, tudo isto tem que ser acompanhado, ou pelo menos deveria ser acompanhado. À medida que se vai trabalhando de um para um e porque realmente um dos nossos princípios é que, o trabalho é de um para um. Portanto não trabalhamos em grupo, o que acontece muitas vezes nas escolas. Com o 3/2008 é que a criança tem apoio ou está numa sala, mas com mais crianças, mas às vezes é impossível e devido aos recursos humanos é impossível fazer o acompanhamento de um para um. E por isso é que também nos procuram, porque uma das nossas diferenças em relação ao apoio prestado pelo estado é que aqui o apoio é sempre de um para um. Portanto, mais facilmente se consegue ver resultados. Isso também é motivador para os pais. Realmente, a partir daí, depois os pais também começam a ficar motivados e como lhe disse, a família é sempre um elemento ativo em todo o processo de educação especial, da educação da criança. Portanto, muitas das vezes a técnica também tem que insistir com os pais para fazerem isto. Muitas das vezes os pais também são muito protetores, às vezes prejudicam, realmente o desenvolvimento da criança e cabe à técnica responsável, também desmistificar e dar estratégias aos pais, para que consigam promover um pouco a autonomia da criança. Falamos do Autismo, mas da trissomia 21, quer dizer muitas

vezes eles são tão protegidos pelos pais, que os próprios pais são agentes limitadores da sua própria autonomia. Nós temos aqui casos de crianças com... crianças, que já não são crianças, de jovens com dezasseis anos com trissomia 21 e que muitos deles não se vestem ainda sozinhos, porque nunca foram habituados a tal. E o mesmo se passa também com este tipo de patologia, não é? Os pais têm que ser os primeiros a lidar da melhor forma e a saberem o que fazerem na rotina do dia a dia destas crianças.

- Quais são as maiores preocupações destes pais em relação aos seus filhos?

- O futuro. A inserção profissional destas crianças no local de trabalho. E estamos a falar de casos mais profundos, porque há crianças que a nível cognitivo são ótimas e que conseguem com certeza ter... se forem bem trabalhadas na parte depois da socialização, que às vezes é a parte mais limitada nestas crianças, conseguem ter uma vida completamente normal. Conseguem chegar onde uma criança sem qualquer tipo de problema chega, não é? Agora falando nos casos menos autónomos e com menos capacidades, realmente é o futuro destas crianças, é muitas vezes os pais “E se me acontece alguma coisa, o que é que vai ser do meu filho.”

- Quais são as barreiras e dificuldades para integrar estas crianças com necessidades educativas especiais numa cidadania plena de direitos?

- Eu acho que realmente, atualmente está haver uma mudança de ideias e de atitudes. E eu acho que cada vez mais tanto as instituições como as empresas, estão mais abertas para aceitar pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela qual for, ou com algum tipo de limitação. Por outro lado o facto de estarmos na situação de crise económica profunda que estamos, quer dizer isso é uma das grandes limitações, com certeza não é? Porque se não há trabalho para licenciados e para pessoas ditas normais e com experiencia, é muito complicado conseguirmos a aceitação de pessoas que tenham algum tipo de limitação, não é? Se for o caso disso. Existem várias políticas sociais, que promovem essa inserção, ou seja regalias fiscais para as empresas. Eu penso que por aí se está a fazer alguma coisa para a inserção profissional destes jovens. Eu penso que sim. Agora, se calhar existem também, medidas que é o 3/2008, o Plano de Transição para a Vida Ativa, etc. tudo isso existe no papel. O que eu acho é que atualmente também, ainda nos chegam muitos agrupamentos, ainda com poucas informações e penso que atualmente falta ainda algumas instituições com resposta, no sentido de inserção destes jovens no mercado de trabalho. Eu acho que, se calhar deveria existir, mais uma vez que, as escolas públicas não estão preparadas, não têm recursos para fazerem um trabalho de inserção plena na vida ativa. O que é que eu quero dizer com isto, que se calhar, não existem professores de Educação Especial responsáveis por toda essa parte, da educação dessas crianças e da transição para a vida ativa, eles não têm meios. Quer dizer os próprios agrupamentos, o próprio Ministério não tem ainda recursos humanos para que autonomamente consigam inserir estes jovens diretamente numa instituição, ou seja numa empresa, não é? Precisam sempre de instituições que tenham cursos, que tenham... e eu acho que mesmo assim, ainda existe alguma escassez nesse sentido. Posso-lhe dizer que ainda hoje, liguei para uma dessas instituições que

têm apoio ao emprego assistido e que tinha uma lista de espera de duzentos jovens. E não me garantiram que fossem aceitar mais um, que nós estávamos a tentar encaminhar. Portanto neste sentido, ainda existe muita falta de recursos.

- Qual o lugar destas crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo na sociedade?

- O lugar... tudo isto depende. Eu estou sempre a frisar, mas eu acho que isto é importante. Se... não podemos comparar um jovem que tenha hoje vinte anos, com se calhar os jovens que daqui a dez anos vão estar prontos para a inserção profissional. Isto porquê? Porque o trabalho que estamos a fazer com as crianças de hoje em dia, é muito diferente daquele que foi feito com os jovens que têm hoje em dia vinte anos. Portanto, vai ser muito diferente, vão ser, com certeza, jovens muito mais autónomos. Realmente o objetivo da nossa instituição é promover essa autonomia, ao longo da infância e adolescência dos jovens para que eles consigam, quando chegar à altura certa, estarem preparados para serem inseridos no mercado de trabalho, numa vida na sociedade. Agora hoje em dia, se a criança tiver tido algum apoio, algum suporte profissional de técnicos especializados, acredito que em muitos casos seja possível colocá-los no mercado de trabalho. Sim. Mas como lhe digo depende, depende. Não posso estar a generalizar a situação, porque eu acho que também existem outros jovens que não... com muitas outras problemáticas associadas e que será muito difícil conseguirem ter autonomia para ter o seu próprio trabalho. O que também, enquanto instituição, também nós promovemos é a ocupação dos tempos livres de uma forma mais... de uma melhor forma, de uma forma mais eficaz, ou seja, em vez de a criança estar em casa, ou numa instituição de ocupação de tempos livres tentar, realmente, se calhar, estar num sítio, numa empresa, num ATL, no que for e mesmo que não seja um trabalho remunerado, seja um trabalho de assistência, um trabalho de... de alguma forma estarem a colaborar, nem que seja a... poderá não ser através de um trabalho remunerado, mas pelo menos através do voluntariado. Se isso for uma mais-valia para o jovem, se isso for melhor do que estar numa instituição, ou do que estar em casa a ver televisão todos os dias, com certeza que a sociedade também tem a ganhar e o jovem também.

- O que acha que todos nós poderíamos fazer para motivar a comunidade para a integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais como cidadãos iguais em direitos?

- Divulgação. Eu acho que acima de tudo, divulgação realmente, de que não é pelo facto de se ser diferente que se tem que ser posto de lado, não é? Eu acho que passa por aí. Divulgação nos media, nas redes sociais, porque realmente são elementos muito fortes e são eles que ajudam a mudar as mentalidades.

- Qual o papel do Serviço Social, junto dos pais, no que se refere à intervenção com crianças com necessidades educativas especiais?

- Em primeiro lugar o encaminhamento destas famílias. O que acontece muitas das vezes é que, têm um diagnóstico, têm a certeza de um diagnóstico, neste caso seja ele

qual for, nunca é fácil de se ouvir. Portanto, vou primeiro dar aqui um suporte psicossocial a estas famílias. Depois encaminhamos para a comunidade, todos os apoios que existem, tanto a nível de respostas sociais, de instituições da comunidade na sua área de residência, como depois, também explicar como é que as coisas funcionam. O que é que o estado responde, o que é que pode encontrar numa escola pública, o que é que vai encontrar numa escola privada. Portanto, dar aos pais todo o conhecimento necessário para eles fazerem as melhores opções. Para eles e para a criança. Perceber se aquela família pode recorrer a determinados subsídios do estado, etc. e encaminhá-los da melhor forma. Esse é o primeiro passo a ser dado junto das famílias com este tipo de diagnóstico dos filhos.

- Qual o papel do Serviço Social, numa equipa multidisciplinar, na promoção dos direitos dos deficientes e na igualdade de acesso a bens e serviços?

- Essa é uma boa resposta. Se calhar posso-lhe falar um bocadinho da minha experiencia enquanto Assistente Social numa ELI, numa Equipa Local de Intervenção Precoce. Portanto, posso-lhe dizer que, em cada reunião estão presentes, numa reunião mensal de Equipa Local de Intervenção, estão presentes à volta de vinte técnicos. Entre eles médicos a maior parte de clinica geral, portanto médicos dos ACES, os psicólogos dos ACES, as Assistentes Sociais dos ACES, depois da parte do Ministério da Educação os docentes de IP, e depois da parte das Instituições de Segurança Social, os psicólogos também, os terapeutas da fala, os fisioterapeutas, enfermeiros da parte do Ministério da Saúde e os Assistentes Sociais. O que eu lhe posso dizer é que, realmente fazemos parte também de todo processo de inclusão da criança. Portanto, se calhar os docentes de IP, os fisioterapeutas trabalham mais com a criança, com as famílias também, como é óbvio. E realmente, se calhar nós funcionamos um bocadinho como mediador entre as instituições entre a comunidade. Muitas das vezes também, somos nós que se calhar, damos o suporte que a família também precisa, em alguns casos. Se a família está um pouco mais confusa, um bocadinho mais perdida, se calhar também nos cabe a nós dar esse reforço. Realmente o que nós tentamos fazer, enquanto equipa multidisciplinar é, se a técnica de educação especial vai a casa e percebe que está alguma coisa de errado, ou mesmo na escola está se está alguma coisa de errado, é o Serviço Social que se dirige a casa, que vai verificar, realmente quais são as condições e se tem de ativar algum plano social para aquela família.

- Qual o papel do Serviço Social, junto da comunidade local, na promoção dos direitos dos deficientes e na igualdade de acesso a bens e serviços?

- Depende do... se o Assistente Social está a trabalhar. Se estiver a trabalhar numa Segurança Social, com certeza, que será ele o responsável por toda a parte... se for uma família, realmente com algum tipo de carência, será o responsável pelo encaminhamento e por mover toda a estrutura para que aquela família consiga obter os bens, ou os subsídios que necessitam e também o mesmo acontece numa instituição, ou mesmo no Centro de Saúde.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Uma escola inclusiva... o ideal de uma escola inclusiva, será realmente uma escola onde aceite todas as crianças, independentemente da sua problemática, ou não. Onde realmente, todas as crianças tenham contacto com crianças diferentes e vice-versa, e as crianças com algum tipo de diferença também possam socializar com as crianças ditas normais. E que não haja, dentro de uma escola, dita inclusiva, separação destas duas crianças, destes dois tipos de crianças. Isto é o mais importante.

- Conhece as Unidades de Ensino Estruturado?

- Fisicamente não, mas sei como funcionam.

- Como se articula a intervenção precoce e estas Unidades?

- Eu aí posso falar um bocadinho sobre isso. Então o que é que acontece? Existe aqui duas situações. Portanto, temos aqui dois Decretos-Lei, o 281 de 2009, Intervenção Precoce dos zero aos seis. O 3/2008 que é para todas as crianças com mais de seis anos. Portanto existe um caso de crianças que têm três anos, três anos e meio e que legalmente poderão estar ao abrigo destes dois Decretos- Lei. Às vezes isto é muito complicado. Nos casos onde existe algumas Perturbações do Desenvolvimento ligados ao Espetro do Autismo, mas que não estejam ainda diagnosticado, o que acontece é que a criança entra para uma escola pública, poderá já não ter o SNIPI, porque vai para uma escola pública e o responsável a dar a educação especial será o Agrupamento. Muitas das vezes depois se não houver uma checklist, um diagnóstico clínico por trás, aquela criança pode ficar o ano todo à espera da referenciação para o 3/2008. Temos outros casos também, que a criança é uma multideficiência, que está num 3/2008, mas que por alguma razão não tem terapia da fala e se o SNIPI tiver um terapeuta da fala disponível, poderá eventualmente ou excecionalmente ir à escola pública e dar-lhe o apoio especializado. Agora, o que acontece muitas das vezes é que, se uma criança tem três anos e realmente, tem uma Perturbação dentro do Espetro do Autismo poderá apenas ficar com o apoio da escola e poderá estar numa Sala de Ensino Estruturado. Como temos outros casos, em que uma criança está numa escola particular e é acompanhada pelos técnicos da Intervenção Precoce e que não está em Sala de Ensino Estruturado, está com uma turma regular, mas a nível privado.

- O que pensa da sua existência nas escolas de ensino recorrente?

- Eu acho que há casos, que realmente faz todo o sentido, mas em outros casos eu tenho receio que o que aconteça muitas das vezes é a escola inclusiva, mas depois dentro de uma escola inclusiva, existe umas salas que estão a excluí-los, não é? Porque de facto, muitos deles passam o tempo todo naquelas salas e acabam também, por não ter contacto com as crianças do ensino, digamos regular. Portanto, às tantas é um bocadinho incluir dentro do excluir, não é? E às vezes é um bocadinho controverso. De qualquer forma acho que, em alguns casos faz sentido uma turma ser reduzida e ter uma criança a acompanhar, com mais dificuldades acompanhar aquela turma e que se calhar de alguma forma até consegue não perturbar a aprendizagem dos outros meninos e consegue de alguma forma também, acompanhá-los. Aí eu concordo plenamente. Mas

também reconheço que há casos de multideficiência, muito complicados, onde realmente aquela criança não está a fazer absolutamente nada numa turma regular. Existem casos complicados a nível cognitivo e que aquelas crianças, muitas delas com sondas e tudo mais e que não faz sentido nenhum estarem a perturbar a aprendizagem de vinte crianças e que o estar lá ou não estar, muitas das vezes não faz sentido. Aí se calhar faz sentido não estarem. Eu acho que cada caso é um caso, cada problemática é diferente e não podemos colocar todas num mesmo sítio. Portanto, tem que haver aqui um bom senso dos técnicos que trabalham no campo. Perceber quais são, de facto as capacidades daquela criança e se tem capacidade para estar numa turma, ou realmente não tem. Acho que é um bocadinho por aí. Porque também não podemos estar a prejudicar as crianças que estão no regular. Eu acho que tem que haver um bom senso e um equilíbrio, como tudo na vida.

- Que vantagens ou desvantagens vê nestas Unidades no que se refere ao processo de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?

- Como já lhe disse, temos sempre, sempre, sempre diferenciar, não é? Eu acho que é uma vantagem se a criança, realmente tiver potencial e se conseguir dentro da Sala de Ensino Estruturado, dar o apoio mais vocacionado àquela criança, penso que é uma mais-valia existir essa sala, como é óbvio. Agora, temos é que perceber se isso é uma mais-valia para a criança e não será uma mais-valia estar numa sala do regular. Portanto, cada caso é um caso, não podemos estar a dizer “Ai é ótimo para estes casos, ou...” Eu acho que cada caso é um caso. Nós já tivemos aqui situações de crianças, que não verbalizavam, que não comunicavam, tão pouco e que a criança já estava a ser encaminhada para uma Sala de Ensino Estruturado. Até que, realmente a nossa técnica foi reunir com os professores. Portanto, os professores não conheciam a criança, portanto não podiam avaliar, se calhar da melhor forma a situação. Depois a técnica foi lá e realmente, comprovou que a criança, apesar de não verbalizar, de não falar, mas conseguia acompanhar a turma a outros níveis e conseguia fazer aquisições. Portanto, ficou excluído a situação de ela ir para uma Sala de Ensino Estruturado, ficou a acompanhar o grupo. Portanto, muitas das vezes não é a melhor opção. A melhor opção depende, realmente da capacidade da criança.

- Como vê o futuro de jovens com necessidades educativas especiais?

- Eu acho que realmente a tendência é para a inclusão e nós como instituição estamos a tentar trabalhar para isso. É para quando estes jovens completarem dezasseis, dezoito anos sejam autónomos o suficiente, isto nos casos mais complicados, para conseguirem ter o seu posto de trabalho, numa sociedade.

- Que sugestões e recomendações me pode deixar para melhorar a minha investigação e este estudo?

- Já percebi que está a fazer estudos de caso. Está dentro duma escola, com certeza que tem uma visão completamente diferente, ou pelo menos mais aprofundada do que eu, não é? Portanto, acho que, sendo assim é uma mais-valia. Agora, acho que se calhar

deve, não conhecer só uma escola, conhecer, se calhar nem que seja para visitar, duas escolas diferentes. Porque eu acho que, cada escola tem uma forma de funcionar, também diferente. Existem escolas que funcionam muito bem e que realmente têm muito cuidado, que tratam cada criança como uma só, não é? E isto é muito importante, porque realmente há crianças que se calhar, alguns níveis de desenvolvimento faz sentido estarem algumas horas numa Sala de Ensino Estruturado e outra parte do dia numa sala de ensino regular e se calhar existem jovens que faz todo o sentido a passarem o dia... não sei se será... se podemos falar apenas em Perturbações do Espectro do Autismo, mas se calhar noutros casos de Necessidades Educativas Especiais, faz todo o sentido passarem o dia na Sala do Ensino Estruturado. Acho que era uma mais-valia para a sua investigação ir pelo menos a duas escolas.

- Obrigada Dra. pela sua colaboração.

- De nada. Sempre ao dispor

Legenda:

ABA – Applied Behavior Analysis

ACES – Centros de Saúde

ATL – Atividades de Tempos Livres

ELI – Equipa Local de Intervenção

## **Entrevista a profissionais nº 8 (T2)**

### **Entrevista da Técnica de Reabilitação**

A entrevista realizou-se nas instalações do [...] no polo de Oeiras

Oeiras, 22 de Maio de 2013

18h 30mn – 19h 30mn

- Dr.<sup>a</sup> Cátia, que idade tem?
- Trinta e três anos.
- Qual é a sua formação académica?
- Técnica de Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana.
- Há quantos anos trabalha no Centro [...]?
- No Centro [...], desde 2007, portanto há seis.
- Qual é o seu trabalho com crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo?
- Depende das idades, porque eu tenho meninos desde os dois anos com Perturbações do Espectro do Autismo, até ao mais velho quinze... quinze anos. Nos mais novos a ideia é fazer todos os pré-requisitos para a aprendizagem, para que eles adquiram mais rapidamente esses pré-requisitos e possam consolidá-los depois que ingressem na escola. Ou seja, irem já com toda a informação para que depois o ritmo na sala de aula seja melhor. Só já tenhamos que nos preocupar mais com a questão de quais são as rotinas de sala de aula, criar aquele envolvimento com os colegas. E temos conseguido, felizmente essa situação. Nos mais velhos, neste caso de um ou dois, será mais a questão de... dependendo também do nível de linguagem e das dificuldades deles, mas os que eu tenho estão num curriculum normal, e como tal é arranjar estratégias para explicar alguns dos conteúdos que não são tão, digamos assim, diretos.
- Qual é o seu trabalho com as famílias das crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo?



- Por norma, os pais estão quase sempre presentes na sessão, salvo quando o comportamento do jovem ou da criança altera por completo. Nesse caso não sendo tão proveitoso, não é? Eu acabo por depois dialogar com os pais. O meu trabalho com os pais é não só em termos de esclarecimento de quais são as etapas de que devemos estar à espera, reduzir também as ansiedades e às vezes as angústias. E depois, digamos assim, alertá-los para situações, como por exemplo formações em que são importantes e que eu sei que estão mais situadas na região... pronto, na localização onde eles residem. Também a questão do intermédio entre a escola, não é? Nós acabamos por apoiar os pais na escolha da escola, muitas vezes. Depois, também quando acabam por ir para a escola também dialogamos com os professores, porque os pais têm sempre aquele receio “O meu filho vai ser excluído ou não”. Pronto, e nós mostramos aos professores, digamos assim, as qualidades daquela criança e também os pontos menos positivos. Portanto aqueles que eles têm que, ou minimizar, algumas ignorar... pronto tentamos dar essa ajuda, também aos professores e reduzimos a angústia dos pais, não é? Eles ficam sempre com receio.

- De que modo isso influencia a sua prática e visão no que se refere a crianças e jovens com Perturbações do Espetro do Autismo?

- Isto, faz-me sobretudo acreditar que há sempre uma possibilidade, não é? Porque às vezes os pais chegam a nós, nós [...], com o peso do diagnóstico “E o que é que se faz agora?” E sobretudo quando o diagnóstico é muito cedo. E quando o diagnóstico é muito cedo e os sintomas são... a questão é que nós podemos dizer “É sempre possível fazer algo. Portanto, o que nós temos de fazer é deitar mãos à obra e trabalhar.” E aí também, uma questão de formação parental, na medida em que, lá está, por exemplo com os mais novos, os pais estão presentes e são eles próprios, quase que fazem os exercícios, apesar de não se aperceberem, porque eu incluo-os na própria dinâmica da aula. Ou seja, eu aqui só estou como intermédio, porque quero sobretudo, é que a criança interaja com os pais. Porque muitas vezes, não é? Em novos, os pais chegam lá “O meu filho não brinca comigo.” Ou “Não olha para mim.” Pronto, e aqui eu sou, digamos assim, um complemento a... só lhes dou formação para que saibam como cativar a criança e estimulá-la a... Nesse ponto de vista é óbvio que, a perceção das famílias interfere muito. Os medos os receios, digamos assim, algumas dificuldades, por exemplo a nível comportamental. Vão acabar por ser objetivos nos quais eu vou ter que incidir na minha intervenção. Portanto, preciso muito do parecer dos pais e depois mais tarde, também dos professores, para ir adequando o meu processo de intervenção. Vou focar-me nas maiores dificuldades ou da família ou da escola, portanto mas sempre, digamos assim, promovendo, que as outras pessoas compreendam que apesar de haver dificuldades também existem muitas qualidades. Portanto, é isso que temos de prestar mais atenção.

- Valorizar?

- Exatamente.

- Como chegam os pais das crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo à [...]?

- Em regra vêm pedir um segundo diagnóstico, salvo quando já vêm, digamos assim, já andaram a investigar na internet, já começam a identificar sintomas e nesse caso, ou porque existem pessoas na família que tiveram dificuldades semelhantes e que agora são adultos com mais ou menos dificuldades. E aí, os pais em regra vêm procurar-nos ainda naquela “Bem, vou fazer o despiste, não há-de ser nada. Às vezes acontece.” Outras vezes, já vêm realmente, com um peso de um diagnóstico ao qual não sabem o que fazer. Isto, porque nos hospitais públicos, infelizmente ainda há muito essa questão. Há uma avaliação, há a atribuição do diagnóstico, mas depois “Ah, voltamos a ver-nos daqui a seis meses.” “E até lá? Não se pode fazer nada?” é o que os pais muitas vezes nos perguntam e nós dizemos “Claro que há coisas para fazer!” Portanto é muito nesse sentido.

- Normalmente vêm através de alguém? De um médico?

- Sim, às vezes, também. Também já temos alguns médicos que observam alguns sintomas ou alguns sinais que consideram ser mais preocupantes e por isso pedem aos pais para experimentarem então, algum pediatra de desenvolvimento e aconselham um dos nossos pediatras. Por conhecerem a experiência e o trabalho deles, acabam por, no fundo sugerir.

- Que tipo de apoio procuram os pais no [...]?

- Pronto, para já, lá está, a observação por um médico especializado no desenvolvimento e depois uma intervenção direcionada para as dificuldades da criança. Estimulá-la ao máximo de forma que possam também, digamos assim... é o que eles dizem “Eu quero que o meu filho seja igual aos outros ou pelo menos, mais igual aos outros.” Pronto e é nesse sentido que tentamos trabalhar, também dar formação aos pais. Também se sentem perdidos, não é? “O que fazer agora com este diagnóstico?” É sempre pesado.

- Em que fase é mais recorrente a procura por parte dos pais?

- Duas grandes fases, na minha perspetiva. É a inclusão na escola, portanto no ingresso da escola, é ali nos seis, sete anos e em idades muito precoces. Idades muito precoces, regra geral quando a criança evita o contato ocular, uma criança que não brinque muito com os pais, que não mostre muito interesse pelos outros e os pais começam a ficar preocupados. Também são pais mais novos, não é? Os mais novos são mais informados e acabam por investir e querer saber logo de uma vez o que é que se passa. Um bocadinho nesse sentido.

- Que tipo de acompanhamento é dado a estas crianças/jovens, aos pais e/ou família?

- Em termos de acompanhamento... consoante, digamos assim, o nível de linguagem e os comportamentos que a criança manifesta, poderá ser dado a nível dum... por exemplo os trabalhos de pré-requisitos académicos que é feito, então por nós, técnicas

de educação especial ou pelas nossas psicólogas educacionais e poderá ser também trabalhado em paralelo, o que acontece na maioria nestas idades, a questão da terapia da fala de irem estimular todo o vocabulário. Porque enquanto nós técnicas intervimos mais intencionalidade comunicativa, as terapeutas da fala trabalham sobretudo a questão de todo o nível de compreensão linguística, que muitas vezes na idade adulta é o que dificulta mais esses jovens. Em termos de jovens já poderá, muitas vezes, a questão de ser necessário o apoio a nível de psicologia clínica, porque infelizmente têm tendência à depressão, a situações de bullying também. E daí a ser um outro complemento. E também as técnicas e métodos de estudo, lá está o apoio, vá, vamos desmistificar cada uma destas disciplinas que às vezes, para eles é o cabo dos trabalhos. Depois há a relação. Lá está, a formação parental, na medida em que apoiamos os pais para que eles se sintam mais capazes e também sugerimos alguns tipos de apoio que não são dados aqui, por exemplo a questão da estimulação sensorial, sugerimos quem sabe hipoterapia. Pronto, tentamos que exista atividades em que os pais também colaborem e que estejam com a criança e que sejam mais gratificantes. Porque aqui como nós exigimos um bocadinho mais, as crianças também acabam... embora... inicialmente, depois até começam a aderir bem, mas há sempre aquela resistência inicial e é bom que, também eles [pais] vejam a criança com situações mais gratificantes. Portanto, por exemplo na piscina. Sugerimos muitas vezes “Ah, façam piscina com ele.” Os pais com a criança. Isso é bom, porque é mais um momento em partilha. Isso é importante.

- Que capacidades podemos desenvolver nos jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, a nível cognitivo, físico, relacional e afetivo?

- Essa questão de... a nível cognitivo, lá está, nós começamos desde muito cedo a estimulá-los, mas quando são jovens que já chegam até nós com algumas limitações, nós tentamos explorar ao máximo o seu nível cognitivo. Ou seja, é óbvio que não começamos, se calhar logo com um nível de exigência esperado para a idade, mas isso não quer dizer que não seja um objetivo, mediante a forma como ele vai evoluindo. A nível físico, trabalhamos sobretudo, na questão dos jovens, mais a questão da autonomia no dia a dia, quando ela não existe, e sobretudo, também a nível de caligrafia, porque há muitos professores que se queixam “Ah! Ele até sabe, mas eu não consigo perceber o que é que ele escreve.” Pronto, a nível de trabalho, assim mais minucioso, a questão da caligrafia, a questão do controlo da... por exemplo, estou-me a lembrar em educação visual, ou se têm alguma dificuldade no uso do compasso e do transferidor. Portanto um bocadinho nesse sentido, para eles se sentirem mais competentes. Relacional e afetivo, trabalhamos mais a nível das competências sociais. Pronto, arranjar um conjunto de amigos, perceber até que ponto eles são verdadeiros amigos ou não. Estimulá-los a ter iniciativa de os convidar [aos amigos] para ir ao cinema ou... que eles são mais reservados. Às vezes perguntar “Então e como é que correm os intervalos?” Percebermos se são vítimas de bullying ou não. Se têm mais tendência para se isolar. Depois tentar através dos pais criar uma rede de amigos. Por exemplo, às vezes vizinhos, outras vezes primos da mesma idade, estimular os primos a saírem com eles

para conhecerem novas pessoas. Pronto, tentar de forma indireta, aumentar a rede de amigos, para que eles possam partilhar ao máximo a sua juventude, não é?

- Como é que se ultrapassam as barreiras e as dificuldades?

- Com muita persistência. [risos] Eu costumo dizer que eles, por norma, são persistentes, mas eu também sou. Portanto é óbvio que eu cedo, ele cede um bocadinho, mas temos sempre que pedir mais. Não esperar. Às vezes há aquelas pessoas que dizem “Ah! Não acha que temos que esperar por um clique?” É assim, se nós aguardarmos por esse clique, às vezes o clique não chega, não é? Porque, por exemplo em termos de intencionalidade comunicativa, se eu não o provocar, provavelmente a intencionalidade comunicativa pode nunca vir a ter, pode querer ficar no mundo dele. Mas se nós o provocarmos, nós o levamos a... é óbvio que... não de forma tão intensa, mas de forma mais divertida através de outro tipo de situações, acabamos por ir aumentando as suas competências e ao mesmo tempo as dificuldades também vão... ele próprio vai sentir-se à vontade para expor algumas dificuldades e isso é... pronto, a empatia entre o técnico e o jovem ou criança, sobretudo com jovens tem que ser muito boa, caso contrário... e eu sou apologista que quando não há empatia entre o jovem e o técnico, prefiro dizer aos pais e ao jovem “Olha se calhar conseguirias sentir-te mais à vontade com outro colega.” E eu própria tenho esse à vontade para esclarecer os pais do porquê, não é? E sentir que ele deve passar por outra colega. E que depois ele próprio terá opção de escolha, se prefere com a outra, mas isso é importante, não é? Só partilhamos quando nos sentimos bem com a outra pessoa. Portanto, não podemos criar... sobretudo na parte das competências sociais. Eu não vou falar de mim, ou não vou falar daquilo que emocionalmente me deixa em baixo com uma pessoa com quem não me sinto à vontade. Portanto eu sou muito apologista disso.

- Como se concretizam as pequenas vitórias?

- Todos os dias um bocadinho, acabam por se concretizar. Por exemplo, às vezes os próprios pais, é que têm dificuldade em valorizar. Eu noto, às vezes um bocadinho isso. Por exemplo, é óbvio, eles querem sempre mais e nós também. Mas eu digo “Sim, mas temos de valorizar o que conseguimos.” Por exemplo, às vezes... Dos mais pequeninos, lembro-me que, no outro dia estava com os dois pais, pais novos, a criança tem dois anos. E foi engraçado, porque ele acabou por verbalizar e dizer “Mãe.” e olhar nos olhos para a mãe e eu disse “Boa.” E a própria mãe pensou, “Pois realmente...”. Foi mais um ponto positivo, porque ele não disse só “Mãe”, como costumava dizer, olhou nos olhos. Isso há que valorizar. Há que valorizar isso, os miminhos, os abraços. Coisas que às vezes, lá está, parecem muito poucas, mas ao fim e ao cabo, estamos a dar feedback de que estamos no bom caminho, não é? E pronto, é agarrarmo-nos a essas pequeninas conquistas e pensar “Se, ele consegue isto, então consegue mais. Vamos lá experimentar mais.” Mas, sempre valorizar. Valorizar sempre o que se consegue. A criança precisa desse reforço. Precisa de sentir, que o facto de ter... por exemplo, de ter feito um mimo à mãe, tem o reforço do mimo, um abraço, um beijinho. Ele perceber que pronto, que a pessoa ficou contente e isso é ótimo. Às vezes, os pais ainda têm que ser alertados

para... chamar a atenção... ou por exemplo, às vezes... já me aconteceu também, um menino murmurar uma palavra e os pais não ouviram e eu disse “Não, ele disse.” “Então vamos estar atentos. Pode ser que ele volte a dizer.” Lá está, isso é importante, nesse sentido.

- Que incentivos se podem dar aos pais?

- Incentivos... alguns exemplo de pais, que já passaram por dificuldades maiores e que conseguiram progressos. Bons progressos. Por exemplo em situações escolares. É óbvio que eu não digo que vai acontecer como... mas, pode acontecer. Ainda no outro dia numa reunião de professores, em que também estavam os pais e onde eu estava, diziam “Ah! Mas nós temos que respeitar o ritmo desta criança.” É verdade, não sou contra, mas a questão é, nós sabemos que se estivermos à espera que ele tenha mais vontade de... pode isso, nunca vir a acontecer. Então temos de puxar por eles. Porque nós não sabemos, eles são uma caixinha de surpresas. Portanto não sabemos onde é que eles vão chegar. E às vezes, por exemplo, na formação... nós aqui no polo já tivemos algumas formações. São sobretudo, dadas prioridades aos pais e só depois as inscrições são abertas a outros técnicos. Porque o que nós queremos é exatamente isso, que os pais conheçam as realidades. Que percebam que não são os únicos que têm um filho com dificuldades. E que às vezes o filho deles comparando com outros até não têm assim tantas. Por acaso a última foi bem interessante, porque tivemos vídeos. Foi bom aos pais perceberem que se consegue. Se consegue sempre algo. Que os meninos começaram, se calhar, às vezes sem linguagem e que depois conseguiram estar em sala de aula bastante bem, com o mesmo ritmo dos colegas. Ou casos de situações de meninos que nunca falaram, como é o caso de um menino que eu tenho, que fez exame a nível nacional, de 6º ano e que agora está no 7º e continua com elevado rendimento escolar e nunca falou. É óbvio que eu estimulo a linguagem oral, mas se ele só escreve, então estimulamos a linguagem escrita também. E ele tem conseguido mostrar, realmente grandes progressos e é isso que se quer.

- Quais as maiores preocupações destes pais em relação aos seus filhos?

- Uma é a questão a nível académico. Porque eles pensam sempre que os filhos não vão conseguir chegar onde os outros chegam. Eu digo-lhes sempre “Nós não sabemos. Porque não sabemos qual é a evolução que ele vai ter.” E depois é também a questão também de “E quando ele for adulto? Vai continuar a depender de mim? Não vai?” Nós dizemos é que “Quanto mais precoce...” e está provado por intervenção, mais, digamos assim, mais evoluções a criança consegue ter. Em jovens, tentamos pelo menos, que... como eles já nos chegam em jovens pelo menos que tenham a possibilidade de ter alguma autonomia. Por exemplo nós fazemos... “Olhe porque não frequentar cursos de culinária?” Para também começarem a sentir-se mais autónomos, aumentar a rede de amigos e depois também, começar a sugerir alguma situação de interesse. “Então ele o que é que ele gosta?” Então vamos ao encontro dos interesses dele e promover um ou outro curso, formação profissional que seja paralelo à escola. Isto, na medida em que comece a dizer-nos ou não, até que ponto ele tem interesse por fazer um trabalho

naquela área, se tem aptidão para... e tendo, nós obviamente vamos tentar promover. Consiga fazer o máximo possível na escola se não fizer... um curso técnico profissional, se experimentarmos alguma empresa em que lhe dê alguma formação, a nível interno. Por exemplo a informática, há meninos que não têm propriamente curso, mas que dominam várias áreas. Nós temos tentado estabelecer algumas parcerias, com algumas empresas que os recebem e que ficam muito gratas, porque realmente são aqueles que eles chamam “São uns crânios.” Só não têm é o diploma, não é? Mas temos conseguido mudar também, a opinião das grandes empresas para apostarem nestes jovens e nestes jovens adultos.

- Que ensinamentos e motivações se podem passar aos professores e educadores?

- Ensinamentos... mais uma questão de, por exemplo, controle comportamental, o que devemos ou não ignorar, o comportamento da criança. Por exemplo, há pessoas que dizem “Mas ele passa a vida a balançar na cadeira.” E eu digo “Olhe, mas e isso de balançar na cadeira faz barulho?” “Ah, não.” “Perturba os outros meninos?” Porque às vezes não perturba. “Não. Não perturba, mas eu acho que ele tem que estar quieto.” “Pois, mas ele precisa dessa estimulação, senão perturba em termos de dinâmica de sala de aula. Portanto e com os outros colegas não faz barulho, ignore. Ignore e deixe-o estar, nem que seja naqueles momentos. Quando sente que... ou tem que escrever, ou isso, então vá. Chegue ao pé dele, toca-lhe no ombro, nem precisa de dizer nada. Combina um código com ele e ele acaba por perceber, que agora tem que parar.” E é isso que faz com que os professores, também acabem por estabelecer uma empatia maior com o aluno. Porque se o aluno disser “O professor até me compreende, até me deixa... não está sempre a refilar comigo.” Isso também acaba por aumentar a motivação do jovem para ouvir o professor. Depois também, a nível de estratégias, de como apresentar a nível de testes determinado tipo de perguntas. Esclarecemos, muitas vezes, como formular a pergunta, para a... consoante as dificuldades específicas da criança. Por exemplo, se é um jovem que tem alguma dificuldade a nível de vocabulário, nós tentamos, “Então vá, o enunciado tem que ser bastante explícito.” Ou quando a pergunta é de desenvolvimento, temos vários, em que acontece, eles responderem, mas a verdade é que vem sempre incompleto e nós dizemos assim “Então professor o melhor é colocar no enunciado os itens que quer que ele aborde e assim ele irá...” porque quando é algo muito abstrato, é difícil de eles se organizarem. Portanto um bocadinho nesse sentido. Outras vezes também, devemos alertar os professores para o que devem estar atentos. Se é uma criança que explode com facilidade, porque é que explode. Se os colegas... se são dos últimos a ser escolhidos pelos colegas para formar grupos. Porquê? Ou tentar contornar dessa forma, por exemplo, ele ser um dos que escolhe primeiro. Se é ele a escolher, os outros poderão ter que ser escolhidos. Portanto, contornar um bocadinho essas dificuldades a nível de integração social. Lá está, é consoante as dificuldades de cada um. Em termos de Educadores, nós tentamos sempre trabalhar muito... aqui, acaba por muitas vezes, quem é o elo de ligação são os pais, não é? Porque, como estão em sala de aula, veem o que é trabalhar, muitas vezes levam os materiais para dizerem o que é que ele está a fazer. Outras situações, por exemplo eu

tenho um menino que é acompanhado em gabinete e em sala de aula, neste caso no pré-escolar. Portanto eu vou ao pré-escolar, mas lá a minha função é sobretudo aumentar a interação com os colegas. Neste caso o que eu faço é, estou com ele, mas tento sempre estimulá-lo a... por exemplo, se tem que escolher uma área [área de atividade de sala] que seja uma área que tenha muitos amigos. Que não seja uma área que ele possa jogar sozinho. Como ele já tem uma empatia comigo, acaba por ceder mais facilmente ao que eu lhe peço. Outras situações, é por exemplo, quando ele está a fazer um trabalho individual, ele reparar no trabalho dos colegas. Ou, eu digo-lhe muitas vezes “Então vamos copiar ali o trabalho do teu amigo, tal.” E obriga, obriga a que ele olhe para o trabalho dos outros e esteja mais atento. Agora já não é necessário tanto, mas o controlar, por exemplo em momentos de tapete. Eles têm muita dificuldade em ficar tanto tempo parados e eu mostrar-lhes “Olha, mas é uma regra, já viste? Estão todos. Então nós não podemos ser diferentes, temos que nos sentar.” Pronto. Mas mostra-lhe o porquê das coisas. Que às vezes é difícil os Educadores explicarem, até porque têm muitos meninos. Mas às vezes, mesmo a questão de diálogo, explicar porquê. As Educadoras têm alguma dificuldade nesse sentido e às vezes até acabam por ser demasiado tolerantes e eu disse “Não. Temos de ser assertivos. Nem demasiado agressivos nem demasiado passivos. Temos de ser assertivos. Tem que perceber que tem que ter regras como os outros, que é isso que vai permitir a longo prazo estar na sala de aula.” É um bocadinho nesse sentido, ajudar as pessoas a perceber como...

- Como se pode relacionar a equipa interdisciplinar, médico, terapeuta, educador e família para poder potenciar as aquisições dos jovens e o seu bem-estar integral?

- Existe sempre uma relação... quando não é direta, em termos de consulta do pediatra com os pais... Por exemplo, imagine, as consultas são periódicas, mas entre um período e outro pode acontecer uma situação mais grave. Ou por questões de medicação, ou por questões de alterações de rotina e os pais, então falam connosco, como falam sempre que vêm à seção. E nós tentamos, ou questionar diretamente o médico sobre a situação, que possa ser esclarecida assim de forma que os pais não tenham que ir à consulta novamente, ou mediante a resposta que o pediatra nos diz “Não, esse menino tem que ser visto.” Então nós alertamos os pais, marcamos a consulta e estamos todos presentes. Nós os técnicos, que estão a acompanhar a criança, os pais, a criança e o pediatra acaba por esclarecer os pais e tentarmos estruturar da melhor forma. Na própria consulta do pediatra é estabelecido um programa de intervenção. Muitas vezes os pais olham e não sabem o que é. Cabe-nos a nós, depois o técnico que é destacado para acompanhar a criança, esclarecer o que é cada um daqueles passos, porque é que é pedido naquele passo. Questões como por exemplo, interação entre escola, ou pedir para que ele fique ao abrigo de determinado Decreto-Lei. Mas porquê este Decreto-Lei? Pronto explicar-lhe o porquê. Mostrar-lhes o Decreto. Pô-los a par desse Decreto e dizer quais são os benefícios para a criança estar ao abrigo desse Decreto, isto é um exemplo. Mas por exemplo, também dizemos logo aos pais o que existe em termos de subsídio. O que eles podem pedir ao estado, alguma participação, mesmo a nível de seguradoras, alertamos os pais “Têm seguro de saúde?” Então pode usufruir desse benefício. Isso é

importante, os pais não se sentirem sozinhos. Que há ali um apoio. Depois a nível de escola, por exemplo, quando acontece uma consulta, por norma nós tentamos agendar uma reunião com a Educadora ou a Professora para transmitir o que é que foi dito pelo pediatra. Se ouve uma alteração da medicação, se não ouve. Ou por exemplo, quando o próprio pediatra nos pede um feedback da Educadora nós dizemos, por exemplo, se é alterada a medicação “Precisamos que esteja mais atenta neste período do dia, para sabermos se ele está a reagir melhor se não está.” E depois também transmitimos muito as preocupações das Educadoras ao próprio pediatra. Fazemos esta interligação, de forma, a que ninguém se sinta sozinho. Nós somos assim, o elo, não é? E depois sempre que é possível, às vezes também, tentamos sugerir que os pais falem com outros pais, para não se sentirem tão sós. Ou por exemplo sugerimos, às vezes, nas escolas, digo “Então é de que zona?” E às vezes, quando sabemos que existem pais acompanhados por nós naquela zona, nós até aconselhamos “Olhe, fale com este pai. Veja se a escola é boa. Qual é a escola que ele aconselha.” E isto faz com que eles, também não se sintam tão... há aqui um apoio a nível social, também.

- Quem mais deve estar em rede?

- Do nosso lado, a Assistente Social, não é? Acho que é muito importante. Muitas vezes sinto que, em termos, não só da parte do professor em si, mas o coordenador, se calhar do Agrupamento, o diretor da escola. Isto porquê? Porque às vezes há limitações que o próprio professor não pode ultrapassar. Não dependem dela. Por exemplo, meninos que necessitam ter uma auxiliar com eles. Não quer dizer que necessitem dessa ajuda, mas necessitam dessa supervisão, ou para lhe explicar, ou para lhe chamar atenção, ou para aumentar o rendimento deles na sala de aula, para eles não se distraírem com tanta facilidade. Muitas vezes não há auxiliares e os próprios professores dizem “Pois, mas não nos cabe a nós.” Portanto, eu acho que muitas vezes, falta também esse elo com o coordenador do Agrupamento. Outras situações. Por exemplo, nós temos uma ligação mais específica com a Câmara de [...], da parte do Departamento da Ação Social, que nos tem ajudado muito nesse sentido e sobretudo na questão de divulgar pelos diferentes estabelecimentos escolares da Câmara. Ou seja, a nível do Concelho e também a nível de Centros de Saúde e Juntas de Freguesia. Porque muitas vezes, os pais não sabem, digamos assim, a rede de prestadores que têm perto deles. Pronto e temos recebido alguns pais que só vêm mesmo pedir ajuda, esclarecimentos. A nós não nos custa nada, por exemplo, se me perguntam “O que é que eu posso beneficiar da parte do estado?” eu digo “Olhe, existe este subsídio. Peça ao seu médico de família...” Pronto quando são meninos que não são seguidos por nós, nós também tentamos fazer esse elo de ligação. Eu acho que muitas vezes, falta na escola. Sinto que às vezes, as Assistentes Sociais das escolas não conseguem dar esse apoio, não fazem esse acompanhamento e os pais sentem-se perdidos. E depois nós sabemos que as consultas nos hospitais são difíceis de conseguir. Ainda no outro dia uma professora muito atenta, soube da nossa existência. Veio até mim, falou do caso de uma menina que tem na turma. Tentei recolher ao máximo informação possível dela e dos pais. E o que fiz foi, elaborar um relatório o mais detalhado possível, para que a mãe quando fosse ao médico de família conseguisse



que ele o encaminhasse para uma consulta de pediatria no hospital, a nível de desenvolvimento e para que ela já tenha um relatório, quando for ao médico, porque se não, depois acaba por atrasar todo o processo. Assim... lá está, eu acho que é importante haver... quanto mais tempo nós conseguirmos ganhar, melhor é para a família e sobretudo para a criança. Porque não fazer essa tarefa? E é nesse sentido que eu às vezes sinto que as Assistentes Sociais na escola também deviam estar mais atentas às preocupações dos pais, às necessidades das crianças, para fazerem esta ligação mais rápida com o médico.

- Quais as barreiras e dificuldades, para integrar estas crianças e jovens com necessidades educativas especiais numa cidadania plena de direitos?

- As dificuldades são várias. Por exemplo... infelizmente, eu sinto também que a própria sociedade não está preparada ainda para... e é verdade. Os professores queixam-se muitas vezes “Nós não temos formação.” E realmente não têm, sobretudo os do segundo ciclo. Não têm formação para terem um menino com Perturbações do Espectro do Autismo, que não fala e eles próprios não sabem como é que o vão avaliar. Se ele não fala, quando eu digo “Não, mas ele escreve. Podemos avaliá-lo pela escrita.” “Mas não será justo perante os outros.” “Mas, não é justo porquê?” Aquele esclarecimento da problemática, que nós dizemos “Ele realmente é um menino diferente, mas isso não o impede de ter competências. Portanto nós não vamos condicionar o futuro dele só por determinadas situações.” Então, lá está, beneficiam de algumas estratégias e algumas, digamos assim, ajudas. Ainda no outro dia um menino que a caligrafia era impercetível e eu perguntei “Mas, ele não pode usar um iPad?” Que hoje em dia quase todos... pronto, até os pais estão dispostos a, se a escola o permitir. Então, pode usar um iPad para escrever, pode usar um computador portátil, o que seja. Pode escrever num computador, neste caso nós responsabilizamo-nos por, que a criança treine diariamente para que tenha um rápido, digamos assim, performance na escrita a nível de computador. Mas, lá está, às vezes a própria escola não permite esse tipo de tecnologias.

- Porque não está legislado? Ou porque...

- Que é um benefício em relação aos outros. Eu digo “Mas ele já tem limitações que os outros não têm, não é? Se realmente há que haver uma igualdade, então se ele tem prejuízo em relação aos outros, então também tem que beneficiar alguma coisa, para poder superar essas dificuldades.” Um bocadinho nesse sentido. Outras vezes, também tem a ver, realmente com a falta de formação a nível de... diferentes cursos. Porque são jovens que por norma preferem cursos mais práticos. Portanto mais profissionais e a rede de cursos, não é muito diversificada, não vai muito ao encontro dos interesses deles. Muitas vezes, também falha nesse sentido. As escolas estão direcionadas mais para aquele tipo de cursos e os outros? Os outros interesses? Portanto, obrigam a ir por uma vertente, realmente educacional. O que muitas vezes, acaba por em determinados jovens, primar limitações, por exemplo, a nível da matemática ou da físico-química. Ficarem condicionados nessas limitações e nem sequer concluírem o 9º ano, porque fazem exames no 9º ano e depois não passam. Acabam por não poder seguir em frente.

Há essas limitações. Sinto que às vezes os próprios recursos da escola, não são muitas vezes aproveitados. Eu vou a imensas escolas em que já têm aqueles quadros interativos. Uma das dificuldades dessas crianças [com Perturbações do Espectro do Autismo] é, umas não gostam de escrever e outras pela sua baixa velocidade de escrita acabam por não conseguir copiar, muitas vezes, os apontamentos que estão colocados no quadro. E eu digo “Então, mas se têm desses quadros, só precisa de ligar o computador e enviá-los por mail.” Disponibilizá-los no moodle, só para não ser para aquela criança especificamente, para ser para todos, porque isso é uma mais-valia. Para já, porque a criança acaba por se focar só... o jovem acaba por se focar só no que a professora está a fazer e não tem que se preocupar com as duas situações, que eles próprios dizem que é uma angústia, “Não consigo ouvir a professora, escrever ao mesmo tempo e ler.” E eu, “Pois, eu compreendo. Então, se calhar...” Lá está e daí eu tentar “Então vá, focas-te na professora e eu tento arranjar forma de...” porque há professores, que realmente têm manuais, mas que não usam os manuais. Não gostam daqueles manuais e estas crianças ficam um bocadinho limitadas, não é? Se o professor não gosta do manual que eles têm em casa, se eles não conseguem passar do quadro, vamos ter que resolver esta situação. Então eu tento dessa forma. Porque digo aos professores “Vá usem, aproveitem as novas tecnologia que têm. Deem uso.” E eu sinto que, às vezes até os professores não têm essa formação. “Ah! Mas eu não sei funcionar com este quadro.” E eu, “Pois, lá está...” E daí, às vezes eu acho que a escola também falha um bocadinho, na própria formação dos professores, para os recursos que têm. E é uma pena, não é? Porque é uma mais-valia para todos. Depois tentamos, também muitas vezes promover... por exemplo, crianças que se isolam mais no intervalo e que nós sabemos que, por exemplo, têm um interesse enorme em livros. Tentamos sugerir-lhes “Porque não vais fazer voluntariado para a tua biblioteca, da escola?” E às vezes eles chegam lá e perguntam “Podemos fazer voluntariado na escola?” E a escola “Mas, nós nunca tivemos voluntariado!” Pronto, e acabam por resistir um bocadinho e depois nós tentamos “Olhe, aproveite. Ele é um menino muito organizado, que adora livros. Portanto para ele, arrumar os livros, ou localizar os livros, vai ser uma mais-valia e à escola também.” Pronto, e às vezes esta resistência. Às vezes nem são tanto deles, mas mais da sociedade. O ser diferente às vezes ainda choca. E por exemplo, esta questão dos exames. A mãe desse menino teve que ir, inclusive à Assembleia da República contestar, porque se a educação é para todos. Porque condicionar um menino que não fala, só porque tem uma Perturbação do Espectro do Autismo? Porque é que lhe é condicionada a possibilidade de fazer um exame nacional e ele tem que fazer um exame de escola? Que nós sabemos, que ele fazendo um exame de escola, obrigatoriamente no 9º ano não fará exames nacionais. Ficará condicionado o seu percurso escolar. Nós não sabemos, não é? E foi à Assembleia da República, conseguiu ser ouvida. Inclusive, foi depois ouvida pelo júri nacional de exames e conseguimos que ele fizesse o exame. Lá está, com a ajuda de uma pessoa ao lado dele, porque ele precisa de uma pessoa que segure na mão para ele escrever, porque ele tem uma disgrafia, mas conseguiu e tirou boas notas nos dois exames. Mas lá está, enquanto houver esta resistência. Enquanto estivermos fechados e acreditarmos que não vai. Que “Ah! Aquele! Mas porque é que há-de estudar físico-química? Ele não vai interessar-se por...” “Porque é que há-de

fazer História Universal?” Nós não sabemos, mas se ele consegue, porque não? A mãe por acaso até foi mais radical e disse “Olhe, eu tenho mais três filhos e nenhum deles gosta das disciplinas que tem. Este é o único, que gosta. O que é que a senhora me diz contra isto? Os outros não gostam, têm que estudar e têm que fazer exames. Este é o único que gosta não vai poder fazer exame?” E a verdade é essa, nós não sabemos, eles são umas caixinhas de surpresas, portanto têm que ter direitos como os outros.

- O que se tem feito pela formação de professores?

- Pela formação de professores, lá está, tem sido muito a nível indireto. Nós disponibilizamos, quando as escolas nos solicitam, nós vamos. Somos recetivos a dar essa formação, mas nós também não sentimos muito, digamos assim, abertura. Por exemplo, nós enquanto Concelho disponibilizámo-nos para dar formação às escolas. Foi divulgado um conjunto de Workshops que estaríamos dispostos a dar a título gratuito, às escolas, aos Agrupamentos, sobretudo aos Mega agrupamentos agora do Concelho, porque esses sim podiam também, digamos assim, cativar mais professores. O que é certo, é que não tivemos muitas escolas interessadas. Portanto é isto que nos preocupa. Nos nossos Workshops que foram abertos aos pais, tivemos uma recetividade enorme. Já houve professores interessados em... mas, nós perguntámos “Então, mas quer dizer os Agrupamentos que têm essa responsabilidade, não cativam os professores?” É óbvio que há aqueles professores interessados, que procuram, mas há professores, de certeza que não têm... Não se preocupam com... porque não têm meninos, até agora com limitações, mas nunca se sabe o dia de amanhã. E é aí, eu acho que devia ser uma responsabilidade mais, realmente do Agrupamento em si. Exigir que fosse dada essa formação, independentemente do professor ter ou não meninos com Necessidades Educativas Especiais. Porque há algumas estratégias que nós damos aos professores que são bons para todos os alunos, não é só para estes meninos.

- O que é para si, uma escola inclusiva?

- Uma escola inclusiva é uma escola que, sobretudo está recetiva a receber meninos e se esforça por ter qualidade no ensino independentemente das dificuldades da criança. E quando não sabe pergunta e tenta melhorar e estar recetiva e promove sobretudo um bom ambiente em contexto sala, porque havendo um bom ambiente, uma aceitação de todos por todos há um sucesso. Para já há uma melhoria enorme a nível emocional da criança, que não se vai sentir tão insegura, não vai ter tão baixa autoestima e ao mesmo tempo cria laços de amizade com facilidade. E depois porque a verdade é que, todos nós somos diferentes e se as crianças forem estimuladas a crescer com essa diferença, desde pequena, vão ser mais tolerantes, não vão ser tão egoístas enquanto adultas.

- Que atributos deverá ter uma escola para ser hoje uma escola inclusiva?

- Lá está, deve sobretudo, promover a tal formação, porque nós sabemos que de raiz é difícil os professores terem essa formação. Mas lá está, promover, promover constantemente... por exemplo, a abertura às famílias. Às vezes, as famílias sentem que não há uma grande abertura da escola, para elas, e é importante os pais poderem dar a

sua opinião e sugerir algumas mudanças na rede escolar. Depois a questão das formações. Dar a formação aos professores, mas também abertas à comunidade em si. Uma escola que esteja aberta à comunidade também percebe as suas realidades e as suas dificuldades e é preciso estar atento a essas limitações e a essas condições socioeconómicas. A verdade é, que nós quando alertamos para... e os pais, se calhar numa formação, são capazes de até virem, no final, ter connosco e dizerem “Eu tenho um filho com estas limitações. O que é que eu posso fazer?” Nós a primeira coisa que dizemos é “Pode tentar pedir ao seu médico de família, mas a escola, o Agrupamento tem uma psicóloga, tem um professor de educação especial tente falar com eles.” E nem sempre há essa comunicação. Não há essa comunicação, porque há uma resistência, “Ah, o professor de educação nunca está.” nesta escola, ou tem horários muito limitativos comparativamente com o emprego dos pais. Têm essa dificuldade e acaba por existir, digamos assim, um distanciamento cada vez maior. Depois os pais acabam por ”Ah, o meu filho não consegue, porque eu não consigo dar-lhe o apoio que ele tem direito, porque não tenho meios financeiros para...” A questão é que, não têm meios financeiros, mas poderia ter de alguma forma esse apoio. Por exemplo, na escola, se fizessem uma avaliação, ou encaminhassem para um médico do hospital, que por sua vez poderia prescrever esse apoio e os pais beneficiarem do apoio da Segurança Social, por exemplo. A própria professora de educação especial conseguir dar um apoio, mesmo que pouco, mas dava um apoio à criança. Se não existir esta comunicação é difícil. E eu confesso, que tenho infelizmente... além disso tenho sentido que os próprios professores, eles muitas vezes têm dificuldade em conseguir falar com esses professores de educação especial. Porque, lá está, como não estão fixos na escola é sempre difícil conciliar horários para poderem falar. Porque os professores vão lá prestar apoio, quando eles estão em sala de aula, portanto não podem sair da sala de aula para falar com os professores e alertar para determinado menino. Tem que ser tudo muito burocrático, tudo muito por escrito e quer dizer, nós sabemos que os papéis...

- Conhece as Unidades de Ensino Estruturado?

- Daqui do Concelho?

- Ou outras.

- Sim, conheço.

- O seu funcionamento?

- Sim, sim, conheço.

- O que pensa da sua existência nas escolas de ensino recorrente?

- Nós, por norma, embora existam Unidades de Ensino Estruturado, nós tentamos que o aluno esteja o menos tempo possível na Unidade. Ou seja, temos insistido, para que sempre que possível o apoio, mesmo com a professora de educação especial seja dado em sala de aula, porque é uma mais-valia, exatamente para a professora. Para já porque é mais uma pessoa em sala e depois porque a professora pode ver como é que essa

professora trabalha com ele. E o próprio professor de educação especial pode adequar a tarefa que está a ser dada, o enunciado que está a ser dado àquela criança e a outra professora acaba por ter formação, de forma indireta. Lá está, acaba também por estimular esta questão da partilha, acaba por partilhar mais com essa professora de educação especial. “Eu tenho dificuldades neste aspeto, como é que eu contorne isto?” Se existir esse apoio em sala de aula, flui tudo mais facilmente. Uma criança retirada e é colocada na Unidade mais tempo, embora tenha alguma vantagem a nível comportamental, é aquilo que eu costumo dizer “Nós só aprendemos comportamentos no contexto.” Portanto, eu até posso aprender a trabalhar sozinha aqui, mas tenho alguma dificuldade em generalizar num contexto de sala de aula. Para já porque há mais meninos, há mais distratores, há mais regras, que ali não existem, quer dizer, existem regras mas não as mesmas que existem em sala de aula. Portanto, eu só vou aprender a estar e a adequar-me a esse contexto se estiver em sala de aula. Portanto, há vantagens e desvantagens. Eu acho que essas Unidades devem existir, mas ser, digamos assim, mas ser sempre a sala de aula a referência, o ponto de referência do aluno. Ele vai temporariamente à Unidade, quando se justifica. Imaginando que tem uma crise, que houve uma alteração de rotina que o levou a ficar muito exaltado e aí sim, eu compreendo que ele não pode estar na sala de aula e até precisa de um ambiente mais calmo e individual. Nesse caso é retirado e vai à Unidade. Mas sinto que o ponto de referência tem que ser a sala de aula. É isso que é inclusão. Não é... a inclusão não é ter uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola onde estão outros meninos, mas depois não almoçam no refeitório à mesma hora, não participam nos intervalos à mesma hora, não é? Isso não é inclusão.

- Acha que é benéfico a frequência de todas as crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, independentemente do grau de incapacidade, nas escolas de ensino recorrente?

- Sim... acho que sim, independentemente do grau de incapacidade, na medida em que, tal e qual como eu disse até agora, há sempre conquistas. Nem que seja a nível comportamental, a nível de interação social. Eu penso muitas vezes, os pais na impossibilidade de o terem numa escola de ensino recorrente onde é que o poderão ter? Provavelmente numa escola de ensino especial e aí eles vão conviver com outras crianças que têm também incapacidades. Portanto, em termos de estimulação vai ser muito menos desafiante do que se estiver num contexto em que exige dele, exige mais. É óbvio que também não tem os professores tão especializados para, mas a questão é... também a outra escola vai favorecer que ele contate mais cedo com a realidade que ele vai ter em adulto. Portanto, quanto mais cedo ele tiver apto para estar e conviver com as outras crianças, mais autónomo ele vai ser no dia a dia. É óbvio que em escolas de ensino especial, eles têm outra, digamos assim, têm outras coisas e outras mais-valias, porque têm professores que fizeram a sua formação e que os conseguem estimular de alguma forma, mas depois em termos de convivência, vão ser sempre meninos com iguais dificuldades e que portanto em termos de socialização também não vão conseguir

estimulá-lo a. Portanto o ideal é, exatamente isso, existir formação de professores em escola de ensino regular. A escola ser inclusiva.

- Como é que vê o futuro destes jovens?

- Olhe, felizmente a sociedade está a mudar mentalidades e fico contente por saber que já há jovens com Perturbações do Espectro do a Autismo a trabalhar, por exemplo, na Microsoft, a serem responsáveis por construções de aplicações para o iPad, por exemplo, a serem engenheiros civis bons, médicos também, embora sejam médicos mais ligados à vertente de investigação, porque eles próprios não gostam tanto de lidar com o doente. Mas que são cada vez mais... por exemplo, dando-lhes uma função ao nível da investigação, que os faz crescer em termos de conhecimento. Portanto estes jovens estão a ser cada vez mais, digamos assim, reconhecidos. Não é só aquele menino que fala, porque temos vários, com alguns, digamos assim, interesses específicos. Mas não é só aquele menino que fala da envergadura de todos os viadutos das autoestradas, mas é um menino que por ter esse interesse vai, se calhar arranjar forma de criar viadutos mais, ou seja, menos dispendiosos e se calhar mais seguros. Porque têm esse interesse e então como é tão persistente naquilo que gosta que acaba por se dedicar mais, não é? E acaba por querer alcançar um resultado melhor. É um desafio para eles, sobretudo e obviamente como trabalham com gosto, então como corresponde ao interesse deles, é sempre muito melhor. Portanto vamos conseguindo essas mais-valias. Eu sinto que, se a sociedade continuar assim, conseguimos incluir estes jovens cada vez mais cedo nos pré-escolares, nos Jardins de Infância, que a sociedade vai conseguir beneficiar das competências deles.

- Qual é o lugar destes jovens na sociedade?

- Neste momento? Neste momento ainda está muito inseguro, não é? Até porque infelizmente, na nossa sociedade com a taxa de desemprego, eles próprios também pelas suas limitações a nível de comunicação, que só por si os condiciona, por exemplo nas entrevistas, os deixa um bocadinho aquém. E temos que ser nós um bocadinho enquanto sociedade, lá está, os Assistentes Sociais, ou os grandes Centros de Desenvolvimento a começar a, digamos assim, cativar as empresas, para perceberem que são meninos, que embora, ou jovens e adultos, que embora tenham algumas especificidades comportamentais, têm potencialidades enormes. Portanto, temos que contornar, porque eles são capazes. Eles são capazes de assumir uma função e dedicam-se de corpo e alma. Felizmente as empresas que têm gostado, têm realmente se apercebido disso e dizem que “É uma mais-valia para a empresa.” Portanto estão mais recetivas a...

- Que sugestões e recomendações me pode deixar para melhorar a minha investigação neste estudo?

- A nível de inclusão em escola?

- Sim, num processo de inclusão.

- Confesso que a base teria que ser na formação dos professores, mesmo no ensino universitário. Os professores que estão a ser formados agora, embora tenham uns lamirés, como se costuma dizer, sobre a educação especial não estão formados para. Nem a nível de psicologia, digamos assim, para perceberem como aceitar, nem a nível de estratégias, metodologias, perceberem o que é a diferença, se é realmente uma limitação ou se é uma característica individual, mas que não é assim tão condicionante no seu processo educativo. Isto é importante. Devia haver formação de professores, porque eu, lá está, eu acabo por afetar, realmente as pessoas quando me dizem “Mas, eu não tenho formação.” Realmente, eu compreendo perfeitamente. Agora, é importante que exista esta formação de base. Preparar a mentalidade para a diferença. É um bocadinho nesse sentido. E sobretudo os Agrupamentos, também têm que investir nessa situação. Qualidade de ensino depende muito de quem está com os alunos, mais do que até relativamente aos recursos das escolas, porque os recursos pessoais acabam por superar muitas vezes a falta de recursos materiais. Mas ter escolas muito bonitas e cheias de materiais bons, mas depois os professores, infelizmente não têm acesso a formações que são importantes, não ajuda em nada. E acho que se calhar, conseguir perceber porquê que essa formação não é dada desde a raiz, desde a faculdade.

- Muito obrigada Dr.<sup>a</sup>, pela sua colaboração.

- De nada

## **Entrevista a profissionais nº 6 (APCJ)**

### **Entrevista Presidente de uma Associação**

#### **De Pais de Crianças e Jovens com PEA**

A entrevista decorreu na sede da Associação. Instalação em que consta uma sala multiuso, de reuniões e de trabalho, com três secretárias para dois funcionários e a Presidente. A decoração é simples e transmite tranquilidade e equilíbrio.

A entrevista decorreu com alguns pontos de alguma emoção.

Adroana, 4 de Março de 2013

16h 30mn – 19h 30mn

- [...] que idade tem?

- Cinquenta e um.

- Qual a sua formação académica?

- Eu tenho o curso do ISLA, de turismo.

- Qual o seu papel e função na Associação?

- Eu sou Presidente da Direção da [Associação]. Na [Associação] é essa a minha função e sou Diretora da Casa [...] que ainda não abriu, mas que há-de abrir muito proximamente.

.....

- Como surgiu a [Associação]?

- Então a [Associação] surgiu quando o João fez dez anos. Eu decidi fazer uma reavaliação ao João e entretanto... quem fez o primeiro, digamos o primeiro diagnóstico ao meu filho João foi o Dr. [...] em Santa Maria, quando o João tinha dois anos e meio. Depois o [Dr. ...] ausentou-se de Portugal, esteve dez anos nos Estados Unidos e quando veio... dez anos, não foi tanto, mas enfim, esteve bastante tempo nos Estados



Unidos. E quando veio, eu através das consultas que fazia com o João em Santa Maria, soube do regresso do [Dr. ...]. E a médica que acompanhava o João disse “Olhe o Dr. [...] já regressou dos Estados Unidos era bom ele ver o João novamente.” E então aí o meu filho fez uma reavaliação com o Dr. [...] no CADIn, foi dos primeiros utentes do CADIn. Para além de ficar, de facto, muito agradada com aquele [Dr. ...] muito diferente do que eu tinha conhecido há anos atrás, também me propus para voluntária do CADIn. O CADIn abriu e eu comecei a fazer voluntariado no CADIn, como provedora da família. O meu filho João começou a ser acompanhado no CADIn e foi aí de facto, diagnosticado... o Dr. [...] diz que o João tem Autismo altamente funcionante, o [Dr. ...] diz que ele tem muitas características de SA e a técnica que o acompanhou primeiro no CADIn diz que ele é “Este, é um miúdo esquisito.” E eu acho que ele é um miúdo esquisito por culpa da família. Muito por minha culpa, porque eu acho que se eu não tivesse acreditado no João desde o início e se não tivesse dado todas as experiências possíveis para ele experimentar e se não tivesse de facto, estimulado o João o que estimei, eu não tenho dúvidas nenhuma que o meu filho hoje tinha o futuro completamente hipotecado. Estaria numa cadeira com um autismo já muito típico, a balançar-se, porque a pessoa tem que ser estimulada, quer tenha deficiência ou não. Portanto o João, as características que tem hoje de SA e Autismo altamente funcionante, sem sombra de dúvida que foram injetadas pela família e por todo o estímulo que ele teve, mas teve este diagnóstico um bocadinho dubio. O [Dr. ...] começou a ver no CADIn muitas famílias como a nossa. Diferentes da nossa, porque nós vivíamos a diferença na alegria, na harmonia e na capacidade de cada um de nós saber lidar com o assunto e ter que saber e fazê-lo no seu melhor e como um desafio, não como uma cruz. E o [Dr. ...] começou a dar-me muito TPC, muito trabalho de casa e começou a dizer “Porque estão aqui muitos pais e vocês deviam era unir-se e porque é que você com o seu marido não fundam uma Associação e porque isto e porque aquilo, porque deixa e porque torna.” Então lá fizemos no CADIn uma primeira reunião, com vinte e um pais que quiseram, de facto, levar esta Associação para a frente. E pronto, em 2003, em Novembro de 2003 nasceu a [Associação] e nasceu exatamente para fazer caminho nesta dificuldade da SA, que no fundo é uma disfunção neuro-comportamental, que vai hipotecar a relação com o outro e a sociabilização. E no fundo é uma disfunção, eu não digo doença nem patologia, enfim é uma maneira de ser muito esquisita, porque nós olhamos para os nossos filhos e eles são perfeitíssimos, fantásticos e depois quando começam a funcionar, funcionam de facto, ao contrário de nós na regra social. E isto deixa muito a desejar, realmente na explicação desta Síndrome, por isso ela é tida “São uns miúdos... desculpa, ele não é nada parvo ele é desconcertante, é mal educado que os pais não educam.” Não, é que o cérebro deles no contexto social, comportamental, das emoções é feito de forma diferente, ponto. Eu costumo dizer “Isto está muito bem explicado numa apresentação que o Amicline fez no nosso primeiro Congresso Internacional” em que através de imagiologia ele punha uma pessoa com disfunção do Espetro do Autismo a ver um filme, eu dá-me ideia que até foi o Casa Blanca, e punha uma pessoa dita normal. E ao fazer o contraste das emoções o carreiro é completamente diferente. É um que dá interesse à boca e está-se a borrifar para os olhos e para a expressão e o outro é tudo expressão e tudo o que seja sentimentos, coração e tudo.

Portanto, biologicamente falando são completamente diferentes. Quem é igual são as pessoas que têm deficiência física, por exemplo, esses são iguais. Mas os nossos filhos são completamente diferentes e explicar isto à sociedade? Explicar isto à escola? Portanto a [Associação] nasceu para isto, para explicar para desdramatizar, para levar informação. A partir daí começaram a aparecer os livros, que não havia em Portugal. Temos sete livros publicados. Começaram a aparecer os Workshops os Seminários, inclusivamente já fizemos um seminário só sobre legislação, mas que não toca sequer a legislação escolar que dá sempre serrabulho dos diabos, não é? Tem muito a ver com o lado prático. Quem é que fica, quem é que fica como tutor destes miúdos? Quando nós morrermos como é que é? Quais são os direitos os deveres? Como é que é a votar? Como é a tropa? Coisas que, quando se fala de diferença ninguém se lembra, não é? O meu filho votou. Em casa foi uma, foi uma paródia. O ato de voto do meu filho, João foi uma paródia. Primeiro porque o João se interessa por comunicação e estava relativamente dentro do assunto. Se me perguntar se “Ele tem a consciência total daquilo que votou?” Eu vou dizer “Não.” mas exerceu o seu voto. Eu juro pela saúde dele que eu não influenciei em nada. Eu só perguntei “Em quem é que vais votar?” e ele disse. Eu deixei passar um dia ou dois e voltei a perguntar e ele disse a mesma pessoa. Fiz isto insistentemente e ele sempre disse a mesma pessoa e eu disse “Pronto, é por aqui que vais. Ótimo.” Expliquei, ensaiei em casa uma cabine de voto. Os pais, os avós, os primos e a Mariana, tudo aquilo foi exatamente... o cartão de cidadão e depois fazes assim e depois fazes assado e o pai, depois do último ensaio disse “Estás pronto para votar?” “Estou.” “Embora.” Foram votar. Votou na maior. Ele só estragou tudo quando depois de ter votado disse “Votei no...” [risos] e aí estragou, mas votou. Já não o mandei ao dia da Defesa Nacional, por causa da tropa e tudo isso. Mas digo-lhe uma coisa, se ele tivesse no grupo alguém conhecido, ah pois ia, só que ele não tinha ninguém conhecido. Eu aí sinceramente, não tive... se calhar a falha foi minha.

- Mas do outro lado também não sabiam...

- Exatamente. Mas para isso eu devia ter que ir pedir uma licença, para ir explicar o que era, como era. E depois na prática como é que é? O João vai... quer dizer na prática o que é que acontecia? Imagine que há uma emergência nacional e que são chamados a ir. O meu filho tem que ir e ele consegue desempenhar aquela função? Eu não estou a quitar-lhe responsabilidades, nem estou a quitar-lhe experiencias. Estou é a prevenir uma situação que até pode ser dramática e nós vimos que houve uma miúda que morreu num dos exercícios. Porque é que eu me vou meter na boca do lobo se aquilo na prática o meu filho não consegue pegar numa arma. Responsavelmente falando, ele não consegue pegar numa arma e fazer uso dela, próprio, não é? Portanto, aí sinceramente, não consegui enviá-lo. Estivemos até à última, mas vimos que não havia ninguém no grupo que conseguisse fazer ali um bocadinho parelha com ele, como se costuma dizer. Mas bom, estava eu a dizer, que a [Associação] nasceu no fundo para isto, olhe para o atendimento. Eu hoje já tive dois pais, tive um de manhã e agora uma senhora à tarde. Para explicar aos pais os direitos e os deveres e muito principalmente os deveres, porque eu acho que se nós tivermos o nosso dever cumprido temos tão mais força para

exigir. “Não desculpe o meu filho fez esta caminhada, esta e esta. Tem direito a...” E ninguém pode negar que ele fez aquela caminhada, portanto. Explicar, perceber o que é que os pais precisam, onde é que estão, onde é que podem ir perto da zona da residência. Isto também tem a ver com um conhecimento vasto do que há pelo país. Temos outra delegação. Temos a delegação Norte que faz o mesmo trabalho que nós. E depois é este trabalho de mentalização neste momento para o futuro, de falar sempre pela positiva, de começar o discurso por “Os nossos filhos podem, de maneira adaptada.” Porque se eu partir uma perna também tenho que andar não sei quantos meses de muleta e se calhar ainda tenho que andar outros tantos na fisioterapia, portanto. E no fundo é para acompanharmos todas as etapas da vida destes nossos filhos. Onde eles têm uma parte importante agora na Casa [...], porque a Casa [...] é uma casa aberta à comunidade que se quer autossustentada. Portanto todos os serviços que eu tenho na casa são abertos à comunidade. Eu quero é fazer dinheiro com a casa. Eles podem fazer ali o seu centro de atividades ocupacionais, outros a sua formação profissional. O seu treino de competências sociais, acima de tudo e o saber estar, o saber ser, o sair para a rua. E depois um apoio grande à comunidade de Benfica. Já temos uma parceria gira com a Junta de Freguesia de Benfica. Portanto, há uns que têm a carta... o que sobra do restaurante... vamos apurar as famílias necessitadas, eles vão distribuir. Portanto, nós vamos provar e eles vão provar a eles próprios que são capazes de... e têm ali um grande trabalho. Eles têm ali a possibilidade de fazer o seu projeto de futuro e quando tiverem prontos para a vida, pontapé dali para fora. Nós queremos é que... continuar a acompanhá-los se for preciso cá fora com o seu emprego ou a sua casa, porque também tencionamos fazer apoio domiciliário. Porque o SA, a casinha dele é o mundo dele, não é? A residência autónoma que eu tenho, não é lá para os meninos entrarem com dez e saírem com quarenta. A residência autónoma é o contrário de um lar da Segurança Social. É uma casa onde se eu vou de férias com o meu marido e o João ou por questões profissionais, ou de gosto... Imagine que o João tem um ou dois concertos. Ninguém o arranca daqui, quer dizer, nem se disserem “Olha que vem cá o Papa.” E não arranca, há concerto, não pode faltar. Ah, mas se eu tenho a minha vida, o João fica na Casa [...], tem os técnicos, tem as pessoas que sabem conviver com ele. Se os pais estão doentes e não podem cuidar destes filhos, ficam o tempo limitado na Casa [...]. Estão a estudar... quantos deles têm... telefonam às vezes e mandam e-mails “Então quando é que abre a Casa [...]?” Eu para o ano já me queria candidatar à faculdade e para onde é que eu vou?” depois as mães “Ó filho, então mas... Eu não posso mandá-lo para o hotel, não tenho dinheiro e para além disso quem é que os conhece?” Vêm para a Casa [...], estão o ano letivo todo na Casa [...], de férias vão para os pais. É para isto que serve, é um meio, é uma unidade de ensino estruturado, é um meio, é um trampolim e eles são responsáveis pelo que se vai passar ali dentro. E pronto, a [Associação] nasceu para isto, muito para agitar a consciência social desta gente toda, não é? Muitas vezes... Gosto muito... quando vou a uma escola gosto muito, que a mãe ou os professores, que me acontece muito e isto... uma grande gratificação que eu tenho por muitos professores que dizem “Ó [...] este menino... para aquilo que a gente vê este menino tem que ser sinalizado com SA, mas os pais não estão nem aí. Como é que a gente ajuda esta criança? Se a [...] viesse e falasse. Os pais têm

dificuldade neste e neste campo.” Lá vou eu falar e como quem não quer a coisa pimba na cabeça dos pais a dizer “Pois, porque nós temos é que ter a noção dos filhos que temos e temos é de os saber aceitar incondicionalmente, para poder ajudar os professores.” Depois a gente vai fazendo... não vai falar por falar, não é? Tem que saber defender a dignidade destes miúdos, porque me custa muito, às vezes até nos piqueniques que fazemos, nas reuniões que temos com os pais ou com eles mesmo, custa muito, às vezes ver os pais dizer “Ai, ó Dona [...] não ligue ao que ele diz. Está lá calado deixa estar.” Não, homens com vinte, vinte e tal anos, não. Não. Uma coisa é se estão a desfuncionar, ou se não estão a ser socialmente aceites, não é? Que o pai tenha aqui um código e diga “Ó menino, então e tal.” Outra coisa é... não, não pode. E isso nós... eles sabem que nós defendemos muito esta dignidade deles. Tanto que há muitos que pronto, que são adultos e que assumem que têm SA e vão às nossas reuniões de pais e que dizem ali “Eu sinto assim, sentimos assado e não pode ser feito assim, porque eu a mim custou-me isto ou aquilo.” E os pais bebem esta informação toda, porque realmente é ouvir na primeira pessoa. E pronto e é isto que a Associação faz.

- Quais os serviços prestados pela [Associação]?

- Bom, neste momento a [Associação] presta apoio às famílias no sentido de encaminhar a nível escolar, a nível de emprego, o que deve e não deve fazer, direitos e deveres, apoia também em termos jurídicos numa forma relativamente restrita. Quando eu digo relativamente restrita é se os pais estiverem um processo de divórcio, não é isto que o probono da [...] vai tratar, mas se a criança tiver um problema qualquer numa determinada altura que tenha que haver uma defesa para um advogado ou tenha que haver uma avaliação dum processo, ou que tenha de haver um parecer, temos esse apoio jurídico. A tradução de livros e a venda de livros aos pais e às instituições. A ida às escolas, não é só às escolas, nós vamos onde somos chamados, porque muitas vezes extravasamos muito para a sociedade civil. A escola... nós gostamos de ir às escolas e gostamos de ir, tanto quanto possível aos agrupamentos. Portanto tanto quanto possível ter o maior número de pessoas a assistir, para não ser uma mensagem repetida senão vou não sei quantas vezes a Faro, vou não sei quantas vezes... não é? Portanto, nós chegamos a ir a um auditório de uma Câmara Municipal, por exemplo, porque as pessoas vão-se avolumando de tal maneira e a divulgação é de tal maneira aceite que muitas vezes, não falamos só nas escolas e só para os profissionais de educação. Falamos para a comunidade seja ela qual for, centros de saúde, comunidade civil, tudo. Depois o que é que fazemos também? Nós próprios temos... às famílias também encaminhamos em termos clínicos, se bem que não temos serviços clínicos. O que nós queremos é munir o que há de pessoas que saibam trabalhar o assunto, porque senão... Passariam a vida a vir do Porto e do Algarve para virem à instituição receber cuidados ou fazer avaliações ou fazer consultas? Portanto não é por aí. Queremos é saber onde é que estão os bons profissionais que respondam a isto. Capacitá-los para poderem dar resposta por todo o país. O que é que fazemos mais? Atividades de lazer, principalmente o Norte, é muito dinâmico nisto e as pessoas no Norte mobilizam-se mais, é muito engraçado. As pessoas de Lisboa são muito comodistas. Eu tenho pessoas e tenho tido

coisas giras com os miúdos, nomeadamente dormir uma noite no Oceanário quando eles às vezes são loucos por estas coisas. Tenho uma inscrição com um preço fantástico e com técnicos a ficarem com eles, não é? Não, os pais são... as pessoas de Lisboa são muito comodistas. Tenho às vezes perguntas ridículas do género... de vez em quando temos bilhetes para os miúdos irem ao futebol e tenho perguntas do género “Ó [...] sabe qual é o lugar? Se é coberto ou não é coberto, se está a chover ou a fazer sol? Ah e pois... e pois... é que isso... Acha que ele pode ficar assim mais perto da saída?” Oh! Por amor a Nossa Senhora, quer dizer, não é? Depois colónias de férias, andei aí num desassossego a pensar “Eu tenho de fazer colónias de férias para estes miúdos.” Organizei colónias de férias na quinta da escola, organizei colónia de férias numa quinta duma associada nossa. Os pais tiveram a oportunidade de ir ver as instalações, tiveram a oportunidade de ver os técnicos que ficavam com os miúdos, formados em Espetro do Autismo, formados em SA. Tive duas inscrições. Jurei para nunca mais, quer dizer. Portanto, dá-me muito trabalho integrar os nossos filhos, somos nós que temos de fazer esta integração, caramba, não há volta a dar. Somos nós... a mim apetecia-me às duas e meia da tarde levar o meu filho aos escuteiros a Benfica e ir buscá-lo às sete? No domingo? Não. Apetece-me ir fazer acampamentos, eu mãezinha, acampamentos com os acólitos para Santa Cruz? Não, não, não. O que me apetece é uuuuf! Poder ter das nove às seis, para poder fazer a minha vida, poder andar... para mim, não é? E a gente vai, porque vai um ano e depois no outro ano as pessoas dizem “Ai [...] não é preciso vir connosco, a gente já se entende bem com ele.” Percebe? Agora realmente os pais... eu sei que custa e posso ser muito mal interpretada quando digo isto, como sou muito mal interpretada quando digo que “Nós quando temos a noticia de um filho que é diferente, temos de fazer o luto. É uma perda para todos os efeitos, é uma perda nas expetativas, é uma perda em qualquer coisa na vida que nós sonhámos. É uma perda. E para mim todas as perdas têm de passar por um luto, têm de passar por um momento de choro de raiva... e depois é assim, chorei, berrei, aconteceu, agora acabou. A vida vai em frente, porque ele está cá, não é?” Mas houve uma senhora muito chocada que me insultou no meu site, porque eu falei na televisão “Fazer o luto.” “O que é isto os nossos filhos não morreram.” Pois não, mas a tua expetativa morreu. Eu bem sei o que senti quando me disseram “O seu filho tem um problema de desenvolvimento e é irremediável. Arranje-lhe o cartão, ele vai passar a vida em Santa Maria.” “Ah! O que é isto?” E a pessoa tem que remoer e desmoer aquilo muito bem, porque senão não conseguiria ter feito o trabalho feliz que fiz com o meu filho, não é? Se me disserem assim “Ah, mas não tem momentos de...” Milhares, em que nós deitamo-nos a pensar “Ai, era tão bom que houvesse aqui uma coisa com os empregos e que a gente conseguisse ter aqui uma empresa que desse aqui a volta e conseguisse ser cópia de boas práticas para o resto do país. O meu filho, João toca muito bem xilofone, é muito católico, é muito comunicação social, é muito computador, mas o que é que isto lhe serve na prática?” A pessoa não pensa? Agora por isso vou andar a bater em si? Vou andar a bater no meu filho? Vou andar de cócoras? Quer dizer, não. Não é? E é um trabalho muito nosso.

- Quais os profissionais que fazem parte da equipa que desenvolve este projeto?

- Os profissionais, vamos lá ver. Os profissionais que fazem parte são muitos que estão espalhadíssimos, ou seja na [Associação], mesmo aqui diariamente está a Carla que é administrativa, está o António que é diretor executivo, estou eu que sou presidente da direção e que sou executiva e que se for também preciso também fazer a limpeza à sede também se faz, não tem qualquer problema. Portanto faço um bocadinho de tudo e vou eu às seções das escolas, Gaivotas, sou muito a representante institucional da [Associação]. Técnicos propriamente dito estão espalhados, porque a [Associação] trabalha muito com a [...], trabalha muito com a Fundação [...] que agora deixou de ser, mas ainda há três ou quatro técnicas a trabalhar à sombra desta fundação, o CADIn, o PIN que estimula o praxis, no Porto uma quantidade delas, que eu francamente agora não me lembro. Ou seja nós não temos... como não temos a base clínica nós temos é profissionais por aí, graças a Deus, não é? Porque se me telefonarem do Algarve e se me disserem “Ó [...] estou aqui... onde é que... olhe para fazer um diagnóstico onde é que eu vou?” “Vá à [...] onde está uma equipe do [...] e onde de certeza pode... Se não lhe fizerem aí o diagnóstico de certeza absoluta que é encaminhada a partir daí.” É isto que eu quero, não quero que “Olhe venha à [Associação], aqui em Lisboa, à Adroana.” Não é isso que se quer, não é? Porque senão é Lisboa e Porto o centro do mundo e não é isso. Portanto o que é preciso é capacitar. Quanto mais pessoas na área da saúde e da educação nós tivermos a saber sobre SA, nem que nos telefonem... Ah! Uma coisa que me esqueci de dizer e que é importantíssimo que é aquilo que nós fazemos com os estudantes. Porque nós temos imensos estudantes, quer do 12º ano, quer do ISPA a fazer teses de doutoramento. Olhe, tenho uma em casa com trezentas e tal páginas que estou a ler, porque demos apoio. Eu nunca... a esses é que eu, nem que faça o pino nunca digo que não, porque são esses que vão permitir que daqui a uns cinco ou seis anos, alguém lhe fale em SA e eles digam “Ah! Mas eu sei perfeitamente o que é isso.” São esses é que vão ser o testemunho daquilo que nós fizemos. Desde Almeirim até Faro eu vou depois ver e ouvir a apresentação dos trabalhos que a [Associação] ajudou a fazer. E depois muitas, muitas psicólogas dessas escolas deste país pedem apoio à [Associação], não só em termos de bibliografia como também de “Estou a fazer um trabalho e tenho aqui um aluno com esta dificuldade como é que a [...] acha? Como é que eu abordo os pais?” Isso posso estar a morrer, não digo que não e se for preciso dar o meu telemóvel dou o meu telemóvel, porque esse é o trabalho de terreno que ninguém vê, mas futuramente vão sentir e é muito importante. Portanto é muito isto. Temos nomes como o Dr. [...], o Professor [...], Professor [...], Professor [...]. Tanta gente que se eu disser “Olha...” não vou mais longe, dia sete de Maio “[Dr. ...] vou a uma escola dia sete de Maio, pedem muito a sua presença.” Resposta “Minha querida, não consigo dizer-lhe que não.” E isto vale ouro. Mais os nossos médicos, dizem muito mal de tudo as pessoas, mas os nossos médicos nunca, pelo menos a mim, me cobraram um cêntimo por irem se possível aos Açores, que já fui. Como o [Dr. ...] técnicas do CADIn, técnicas do [...] não cobram um tostão, a menos que eu esteja a trabalhar ao abrigo de um projeto e que tenha uma verba alocada e aí, quer dizer. Não vou dizer... “Desculpem, vocês têm mesmo que ser pagos e têm que me passar o recibo, senão não recebo o dinheiro.” E elas quantas vezes, passam o recibo e no fundo eu tenho que lhes passar o recibo de donativo que elas doam o trabalho à [Associação]. Portanto, há muito

bom técnico a trabalhar connosco e que são nossos parceiros, de coração mas que de facto, e que não está aqui [na Associação]. Não é isso que nós queremos, nós queremos é pessoas no terreno.

- Que tipo de população a [Associação] serve?

- Que tipo de população como?

- A nível socioeconómico...

- Todos, nós somos a verdadeira inclusão, todos.

- Não fazem qualquer distinção?

- Não fazemos qualquer distinção, a única coisa que eu faço e digo-o publicamente e com todo o respeito é eu não entro... por exemplo, às vezes acontece as pessoas terem um filho cujo diagnóstico é autismo, eu sou incapaz de me sobrepor à Associação Portuguesa de Autismo. Associação por quem eu tenho um respeito enorme, que me ajudou e ensinou imenso, onde eu aprendi imenso. Não é fácil passar um dia na APPDA. As pessoas às vezes, até mesmo os deputados quando falam em autismo não sabem o que estão a fazer nem a dizer. Eu apetece-me pegar-lhes pelo pescoço e enfiá-los na APPDA um dia, meio dia, até à hora do almoço. Portanto, tudo o que seja... quando se trata de autismo, não é que eu não dê resposta e que eu não ajude, mas imediatamente encaminho para APPDA. Têm técnicos fantásticos, é uma associação desde mil novecentos e setenta e qualquer coisa, portanto tem uma história de vida enorme. Têm residências e tem... até há bem pouco tinham uma Presidente de mão cheia que é a Dra. Isabel Cottinelli Telmo que é hoje Presidente da Federação Portuguesa de Autismo e Vice Presidente de Autismo Monrop que é uma mulher que sabe de autismo como... de autismo e da vida como ninguém e que é uma pessoa de mão cheia que está com setenta e muitos anos, curvadinha de todo e que não diz que não a nada e está sempre a trabalhar. Tem um filho autista também, o Júlio. Que está sempre a trabalhar neste contexto. Portanto, quando a coisa é autismo eu digo “Olhe, já contatou tal, tal, tal?” Porque há realmente uma associação que os defende, eu não me sobreponho a ela. Agora se é a própria APPDA a dizer “Ó [...], filha esse é dos bons.” Às vezes diz-me “Ó [...] esse é dos bons, esse é muito mais Asperger, dá aí uma mãozinha.” Dou e ajudo, ou seja eu não deixo de dar uma informação, mas eu não vou mexer em casos que são Síndrome de Rett, autismo propriamente dito, quer dizer. Isso aí não, porque então estou aqui, estou aqui já a baralhar as coisas e eu defendo a SA, não é? Ampliada, porque Aspergeres típicos, não há muitos. O diagnóstico da SA é preciso ter muito cuidadinho também com ele, porque é assim aspergeres tal como é descrito e como nós às vezes vemos e dizemos que um Einstein, ou um Bill Gates ou o que seja, com aquelas características não há muitos, não é? Portanto nós é que temos de alargar o espetro, porque também eles não podem ser tratados como autistas. Porque de facto enquanto são miúdos, enquanto são pequenos, o que a experiência me diz é que o acompanhamento quer para o autismo, quer para o Asperger é mais ou menos o mesmo, até uma determinada idade da adolescência, para cima não há volta a dar. Aquilo tem

que ter ali uma especificidade em relação ao autismo. Portanto, nós acolhemos tudo e todos.

- É acessível a todos.

- É acessível a todos. O que é que acontece na [Associação]? As pessoas podem-se tornar sócias da [Associação] e pagam uma quota de cinco euros por mês, por família e pelo facto de serem sócios têm acesso a muita mais informação detalhada, muito mais informação, de facto da [Associação] e todos os eventos da [Associação] têm um preço diferenciado para os associados e não associados. Por outro lado, muito no Norte, aqui não, mas no Norte há centros de desenvolvimento que fazem um desconto pelo facto de serem associado [Associação], mas é preciso dar número de sócio etc. etc.

- E se aparecer uma família que é economicamente desfavorecida?

- Se aparecer uma família... é caso a caso. Tenho muitas famílias que... impecáveis, impecáveis que... nós andamos sempre na batalha para pagar a quota, não é? E tenho tido famílias que me mandam um e-mail dirigido a mim a dizer “ [...] não consigo pagar a quota, porque... tenho muita pena não consigo pôr a minha quota em dia, porque estou desempregada, porque isto e aquilo.” A minha resposta quase sempre... porque as coisas quando são feitas de boa fé sente-as. Quase sempre a minha resposta é “Não é por isso que deixa de ser associado da [Associação],” É sempre a minha resposta, porque sei, porque já tem acontecido que depois às vezes recebo e-mails que dizerem assim “ [...], estou a pagar tal, tal graças a Deus o meu marido já isto ou eu já aquilo e já conseguimos e estamos a repor as quotas.” Agora também tenho pais que tentam entrar à socapa nos nossos congressos. Que sabem que nós não temos dinheiro para pagar a Casa [...], não é? Que contraímos um empréstimo ao [...], através desta linha de crédito das IPSSs e que são os próprios pais a tentarem enganar a mim, que estou sempre ali no ativo, não é? A tentar passar, quando os pais até têm preços diferentes. Que a pessoa é confrontada com esta situação tão desagradável, quase que discutem “Então, mas pago porque é que eu não hei-de ir e porque é que...” E a minha resposta é só uma “Olhe eu sou mãe o senhor é pai, faça como entender.” Virar as costas e deixar correr, não é? Mas não é por isso, Deus me livre, Deus me livre. Até uma das ambições que eu tenho, não digo que seja já, mas uma das ambições que eu tenho é sem dúvida que na Casa [...], que vai custar dinheiro, não há dúvida, porque eu não sou a Santa Casa da Misericórdia. Sou uma IPSS, a Segurança Social cortou, congelou tudo o que é acordos, etc. Vou tentar ter um preço mais reduzido possível por utente, por cliente, não é? Mas vai ter que ser pago. Mas se eu daqui amanhã poder ter uma segurança, poder ter uma bolsa social. Ai a Casa [...] abriu para todos, não abriu para alguns. Agora eu não posso garantir que no início da Casa [...], toda a gente possa entrar e que haja alguns que como não tenham o rendimento mínimo, ou isto, ou aquilo possam entrar com muitas benefes. Não, porque não há dinheiro. É a realidade que temos.

- Quais os apoios estatais e privados para a sua sustentabilidade da [Associação]?



- Ora bem, apoios privados tenho a sorte de ter muitos. Tenho muitos amigos, porque tenho. Faço muita festa, quer dizer não é faço muita festa, mas o que eu quero dizer é aproveito muito ocasiões festivas: os meus cinquenta anos, os cinquenta anos do meu marido, a minha sogra quando fez oitenta anos. Enfim, a nível de família, não me deem presentes reverte para a [Associação] e depois faço a minha comunicação com tudo o que é à maneira, como se costuma dizer. Pronto, ponho uma tombolazinha onde as pessoas podem pôr o donativo etc. etc. Portanto, valo-me muito dos amigos, muito das empresas onde conheço pessoas e que se vai pedir. Tento pedir o mais possível, digo tento porque está bastante a meu cargo a angariação de fundos da [Associação]. Tenho tido muita sorte, vou a centena de reuniões fazer a apresentação da [Associação]. Habituei-me desde o início e estou a falar na primeira pessoa, porque foi trabalho meu, porque antigamente trabalhava eu e outra colega minha, não é? E habituámo-nos sempre a fazer uma coisa, eu só pedia o que precisava, por exemplo eu no início da [Associação], fiz imensos seminários no CADIn a título zero, porque o CADIn dava-me... quer dizer “Ó filha utiliza o espaço.” Portanto o que é que eu levava? Um termos com café, outro com chá, umas bolachinhas, estava feita a coisa. Nem sequer levava dinheiro a ninguém, mas às vezes precisava, queria umas impressões, queria imprimir isto ou aquilo, via mais ou menos quanto é que precisava e se precisava de quinhentos euros, era quinhentos euros que eu pedia. A uma farmacêutica, a uma empresa onde tinha um amigo meu conhecido, a um alguém que eu conheço que mais coiso “Olha eu tenho aqui isto, também me podias agora ajudar aqui um bocadinho.” “Está bem, toma lá.” No fim, relatório da atividade, sempre. Tivemos sempre e temos sempre relatórios de satisfação. Portanto tudo o que é feito, tudo. É distribuído o relatório de satisfação, é recolhido e é trabalhado e depois há conclusão disto. Depois em termos estatais, em termos estatais nós temos é a isenção de IRC, depois por sermos uma IPSS temos a possibilidade de concorrer a muitos projetos, INR Instituto Nacional de Reabilitação, da Gulbenkian, EDP. Hoje cada vez mais estas entidades grandes, nomeadamente os bancos em vez de “Toma lá um donativo.” Abrem projetos, projetos no âmbito da tradução, da divulgação, da sensibilização. E nós dá mais trabalho, mas também profissionalizamos. Então encaminhamos as nossas necessidades e o que queremos fazer para esses projetos e aqui, não há uma dúvida e se disser o contrário estou a mentir, é evidente que vejo o ordenado da Carla e vejo o ordenado do António e tento nos recursos humanos ir metendo o ordenado deles para poder sustentar esta coisa. Depois há tudo, nós e como IPSS, nós temos que ter a nossa contabilidade muito mais organizada do que qualquer empresa que está para aí a falir, com todo o respeito. Mas muito mais. Eu para concorrer a um projeto, seja ele qual for, não posso ter uma dívida ao fisco, ponto. Não é? E é um dos primeiros requisitos, eu tenho que ter... olhe ainda agora, amanhã devo trazer o meu atestado criminal, a minha declaração em conforme não mato, não roubo, sou uma boa pessoinha, pronto. Portanto o que é que me vou valendo? Vou-me valendo... olhe, agora há uma sócia nossa que a filha vai casar, o que é que ela vai fazer? Em vez de dar... vai comprar um brinde para dar aos convidados, não é? Esse brinde tem o logotipo da [Associação], era aquilo que eu estava a falar à bocadinho da caneca, ela vai dar... aquilo que nós vamos gastar no brinde, ela vai dar à [Associação]. E cada pessoa fica com uma lembrança deles, mas também está ali a fazer

uma divulgação grande à [Associação] e explicar o que é, etc. Por exemplo, temos tido gestos muito, muito... temos tido gestos fantásticos, em 2009 fizemos aquilo que muita gente depois me telefonou e me disse que foi um momento, em termos de IPSS e um momento da [Associação]. Que foi um jantar enorme no salão Preto e Prata do Casino. Este jantar foi promovido pelo escritório do meu marido, pela [...] e encheu o salão Preto e Prata e a única coisa que houve a animar foi a banda. O escritório do meu marido tem uma banda e foi a banda da [...] que animou. Portanto foi o [Dr. ...] que fez a abertura falou, eu falei, expliquei o projeto da Casa [...] e passamos um filme e depois foi a banda da [...] a noite toda. E eu no momento em que o jantar ia começar soube que o Dr. [...] ... nós deveríamos pagar acho que trinta e cinco euros por pessoa, pelo jantar, o jantar custava quarenta por pessoa, era assim uma coisa, portanto íamos ganhar uma ninharia e o Dr. [...] quando percebeu qual era o projeto e quem estava à frente do projeto disse-me “Este jantar é integralmente oferecido pelo Casino.” E eu fiz naquela noite quarenta mil euros. São destas coisas que vão acontecendo, às vezes choro porque não sei se tenho dinheiro para pagar os ordenados, mas há sempre qualquer coisa que acontece. Ou um pai que dá um donativo, ou um amigo meu que diz “Ouve lá, não precisas de coiso?” “Oi, claro que preciso.” Eu acho que se a [Associação] e nomeadamente a Casa [...] não tivessem que acontecer, já pelo menos há sete anos que eu aqui não devia, aqui estar. Portanto, nós já atravessámos obstáculos que não há palavras. Eu já saí daqui a pensar como é que eu amanhã vou pagar uma taxa qualquer que eu tenho que pagar que eram vinte e tal mil euros. Pois nesse dia seguinte quando chegámos tínhamos a notícia dos nossos meio por cento do IRS. Pagámos tudo fomos almoçar fora, a equipe toda. Nesse dia foi, é verdade. Pagámos tudo e ainda ficámos com um plafonzinho quentinho para o que desse e viesse. Portanto acho que aqui a divina providencia ajuda muito, eu sou uma mulher de fé. Não sou mariquinhas, nem “Ai Deus, ai Deus.” porque a minha oração é vir para aqui todos os dias. [alguma emoção]

- Como é que os pais chegam à [Associação]?

- Os pais chegam à [Associação], porque felizmente hoje, por variadíssimas maneiras. Chegam muito à [Associação] pelos médicos, chegam muito à [Associação] pelas Associações, chegam muito à [Associação] por chegarem ao Google e pôr Asperger e imediatamente sai a nossa Associação, chegam muito à [Associação] pela passagem de palavras, muito pelas escolas, vão passando mensagem uns aos outros, digamos assim, também por aquilo... nós temos tempo já de antena, temos muito tempo de comunicação social. Nós temos a sorte de termos uma empresa, que é a Multicom que nos trabalha muito a comunicação, ou seja quando eu vejo que vai acontecer uma coisa na [Associação] mando um e-mail a dizer “Olhe vai acontecer isto e aquilo. Gostava de fazer um press release, divulguem lá.” Tanto que eu estou todos os anos no dia dezoito de Fevereiro, já me cansa, estou na SIC com o Pedro... ai nunca sei o apelido dele... às nove e meia, estou sempre no Telejornal, no Programa da Manhã, vamos muito televisão, vamos muita, muita, muita... é essencialmente televisão e notícia escrita e imprensa escrita. Como é que sabem? E depois vão sabendo... olhe pelas coisas que vão

acontecendo, pelos cruzamentos de conversas, mas muito, muito, muito pelos médicos, muito. Eu sei por exemplo que o Dr. [...], sei que o [Dr. ...], o Professor [...] e muitos médicos até que eu não conheço, aliás há um médico o Dr. Filipe qualquer coisa, que também falou no Dia Internacional do Asperger num canal... não sei se foi na TVI. Em que, alguém me disse “Ó [...] foi um tal Dr. Filipe à televisão, falou num estudo sobre Asperger, que estudo é este?” eu também fiquei assim um bocado “Mas que estudo é que estão a fazer que a Associação não saiba?” então mandei-lhe um e-mail e ele amoroso respondeu-me e disse-me “[...], nem eu sei que estudo é.” Isto é o jornalismo que nós temos.” Elas falaram para ali numa série de coisas que nem sei eu que estudo é, mas garanto-lhe que conheço a sua Associação. Muitas vezes mando pais para a [Associação] e estou sempre a par do que acontece, porque vou ao site.” Portanto está a ver? É muito pela... é graças a Deus. E com muito orgulho pelas pessoas todas que trabalham connosco, o bom trabalho, de facto da [Associação]), porque se não fosse uma associação credível os sócios não iam aumentando e também não íamos sendo requisitados da forma que nós somos, porque percorremos quilómetros neste país.

- Que tipo de apoio procuram os pais na [Associação]?

- Olhe eu vou-lhe dizer muito, muito, muito, muito sinceramente o que eu sinto. Procuram alguém que os ouça. Tão somente isto. É evidente, que eu hoje tive aqui um pai, por acaso eu hoje tive aqui um pai, uma mãe, divorciados, o padrasto e uma filha de dezassete anos e a filha estava... eu entendi-me lindamente com a filha porque percebo perfeitamente que ela esteja farta da escola e queira ir para um curso via profissionalizante e queira aprender apanhar o autocarro e queira ir para uma escola diferente e queira fazer um caminho para a vida dela. E os pais a fechar, porque têm medo do autocarro, têm medo da escola grande, têm medo, têm medo, têm medo. E estes pais vieram aqui confirmar... no fundo, para que eu ajudasse a confirmar aquilo que a filha quer e eles não querem ouvir. Tão somente. Eu falei muito mais para ela, sabia que eram eles que me estavam a ouvir, falei muito mais para ela do que propriamente para os pais. Os pais vinham aqui para eu lhes explicar, como é que era do emprego, como é que era dos cursos via profissionalizante, em que escola, qual é a melhor escola, qual é o curso melhor, qual é o curso melhor e que depois tem saída para emprego, está a ver? Pergunta mais... coitadinhos, com todo o respeito, mas mais descabida. Hoje, no dia de hoje com a situação socioeconómica para todos nós. Quer dizer não há palavras. No entanto eu falei para a filha e às tantas em tom de graça... eu acho que tenho cada vez mais o dom da comunicação, sem galões nenhuns, porque eu era a pessoa mais envergonhada desta vida. Olhavam para mim e eu corava e como sabia que estava a corar ainda corava mais e isto era... se tivesse um buraco, metia-me. Hoje falo para muita gente sem... pronto se calhar... não sou uma pessoa muito atinadinha, sou um bocado transviada a falar, mas é assim que eu sei. Mas acho graça, porque às tantas eu tive que dizer aos pais “Vocês vão sair daqui a odiar-me, porque vinham aqui para eu vos dizer «Não Joana não podes, tens de ir para uma escolinha pequenina, não podes ir para teatro tens de ir para informática, não podes ir de autocarro a mãezinha tem de te levar.» Eu estou a dizer o oposto, mas é o oposto que é a vida. E

graças a Deus que a vossa filha tem este discernimento. Ela não sabe... ela não sabe o que quer, mas ela sabe o que não quer, que é muito mais importante.” E as pessoas às vezes vêm só mesmo... e eu noto isso muito, no CADIn... quando eu estava muito no CADIn antes de ter a [Associação], dava muito tempo para aquela instituição. E tinha uma secretária, sempre me recusei a ter uma base de dados e um computador, que eu não ... e acho que o apoio não se dá através de “Tome lá uma lista de computador.” Mas tinha sempre uma secretária arranjadinha, arrumadinha que eu gosto muito, às vezes tinha uns chocolatinhos e uns bolinhos que eu sou gulosa e uma caixa de Kleenex, porque os pais querem mesmo é ter espaço, ou para serem ouvidos ou para ouvirem e sequencialmente tirar dúvidas “Mas eu tenho direito a...? Mas o que é que eu tenho de legislação que...? Mas, então como é que eu faço essa coisa de ter bonificação de jovem com deficiência? Então mas como é que é isso do 3/2008? Então como é que eu peço a professora de apoio?” É isto, não é? Mas primeiro mesmo, é saber que há ali alguém que comunga da mesma preocupação, seja Síndrome de Asperger, seja trissomia 21, seja depressão, o que for, comunga do mesmo objetivo, da mesma preocupação, o futuro do filho e ter uma família feliz, não é? Portanto não há muita volta a dar. Agora, claro há pessoas que nos procuram “[...] em termos de legislação, como é que eu faço? O meu filho é alvo de bullying, como é que eu faço? Que caminho devo tomar? Pode vir à escola? Pode como Associação Nacional dar um parecer? Dizer quais são as características?” “Claro que sim.” Percebe? Portanto há coisas muito específicas, muito objetivas, mas isso é muito na base da legislação, dos direitos e deveres, de como é que se faz, como é que se faz. Agora, há uma coisa que as pessoas não esperem na [Associação], que eu não faço e já que já fiz muito e saí mal, porque esbarrei eu, fiquei eu meia tontinha, como se costuma dizer. Eu não faço pelas pessoas, porque se eu faço pelas pessoas estou a dar um atestado de incapacidade de gerir o processo do filho e a educação do filho. Eu dou a cana, ensino a pescar e posso explicar como é que se põe o anzol, mais do que isso eu não faço, mas há muito boa pessoa que quer mesmo é que se faça e quando não se faz nós somos os piores. Mas eu não faço isso a um pai. O que eu tenho de dizer aos pais é “Ó [...] eu não sou capaz de encarar isto. Eu não sou capaz de fazer isto.” E o que eu digo é “Oiça, eu um metro e cinquenta e seis de gente, acha que eu tenho aqui alguma crista? E se eu consegui, porque é que é diferente, em si?” No fundo é um bocadinho isto que os pais têm que ouvir. Há casos e casos, se eu vir uma pessoa completamente disfuncional, uma família socioeconomicamente falando sem... mas essas não vêm sozinhas ter à [Associação], não é? E se há uma professora de apoio que diz “Ó [...], tenho aqui uma família, o que é que a gente faz?” “Então sim senhora, faz isto, faz aquilo. Tome lá o impresso, vá não sei aonde. Faça desta maneira e diga daquela. Se precisar de alguma coisa ligue.” O apoio que pedem é muito isto, mas é engraçado ver... e é o que eu ganho no meu dia. É quando a gente, às vezes vai a um sítio qualquer e vou com uma seca tremenda, confesso. Não me apetece, às vezes fazer trezentos quilómetros por dia, ir e vir, falar para meninos pequenos, falar para meninos grandes, às vezes é angustiante, não é? É muito desgastante, mas depois a pessoa vem contentíssima. Eles [na Associação] gozam comigo, porque eu saio daqui a ralar “Pois estou farta disto, percorro o país, quem é que me paga isto.” E venho “Então [...], como é que correu a Gaivota.” Projeto Gaivota que é como se chama.” “Ai, correu tão bem.”

E depois venho ou com uma lembrança para a [Associação], ou com qualquer coisa que os miúdos fazem. É gratificante, porque se vê o alívio das pessoas “Ai, ai, ainda bem que veio. Nem sabe...” Já fui, já me convidaram para ir... ai, já nem sei onde foi... Odivelas, a uma reunião de pais, de avaliação, porque havia um menino que estava a ser alvo de bullying já pelos próprios pais dos outros. Não está bem a ver! Eu só dizia “Ainda me batem. Ainda me estropeiam aqui.” Porque o que eu estou a dizer, quer dizer estou a dizer mais que a conta estou a meter aqui os pais... e a atitude dos pais aqui um bocadinho aqui a... quer dizer, o que é que vocês estão aqui a fazer? Quem são vocês para estarem aqui a fazer uma coisa destas a uma criança, não é? Sempre em nome das... muita coisa se faz em nome da criança. É uma coisa fantástica, muita atrocidade se faz em nome da criança, mesmo. As crianças deviam era revoltar-se, só lhe digo. Mas bom, quer dizer, eu digo há mesmo famílias que eu percebo. É a mãe que veio antes da Paula. Vinha aqui para conhecer a Associação. Ela queria era falar da angústia que ela tinha de estar sozinha a criar dois filhos e um deles com SA, que não sabia o que lhe havia de fazer “Eu vou minha senhora... eu vou para os Estados Unidos.” “Então você vai para os Estados Unidos fazer o quê?” “Ai, porque lá há muita mais liberdade e muito mais...” “Ai, há? Então eu vou-lhe contar uma coisa...” “Ah! Pois... olhe mas foi bom falar consigo porque assim entendeu-me.” “Pois entendi.” [risos]

- Em que fase é que é mais recorrente os pais procurarem a [Associação]?

- Duas fases distintas, vá lá três fases distintas. Primeiro é quando têm o diagnóstico. Quando têm o diagnóstico e quando são pais que andam muito aflitos e correm seca e meca e que ainda estão naquela sensação de “Ai não, mas isto não é nada. Isto se calhar... ela depois cresce é um click.” Estão aqui nesta...Portanto é quando se faz o diagnóstico, é sem sombra de dúvida quando entram na escola e corre mal. Mas é aqui... entrar na escola é trigo limpo farinha amparo. Qualquer dúvida que se possa ter, Jardins de Infância, ta, ta, ta, ta, quando entra na escola a coisa dá logo de si, não é? Portanto, diagnóstico, entrada na escola e depois esta idade dos dezasseis aos dezoito e o futuro. Aos dezasseis esbarram, porque é o 9º ano, porque depois do 9º ano, o 10º e a dificuldade é cada vez maior, já não vai lá com o currículo alternativo, com o currículo adaptado, que era o caso desta [o caso contado anteriormente], já não... currículo alternativo é uma coisa que vai hipotecar ali logo o futuro em termos académicos, não é? Cursos via profissionalizante, pronto. Diagnóstico, entrada na escola, o 9º ano e depois o fim da escolaridade e agora o que se faz? São estas as fases não há dúvida. Não há dúvida. Em termos dos dezasseis anos para a frente é muito complicado. Porque mesmo os cursos via profissionalizantes por muito bem estruturados que estejam e também pelo apoio que possam ter, não é? Que possam dar a este tipo de alunos, que dão. São cursos muitas vezes, muito mais exigentes, que os nossos miúdos não aguentam uma carga horária muito, muito, muito grande. Portanto e eu sei... a minha filha Mariana, por exemplo detesta, sempre detestou estudar. Tirou dois cursos profissionais, design gráfico e som e produção musical. E a Mariana trabalhava mais, mas incomparavelmente mais do que qualquer primo que estivesse no liceu. Que aquilo é das oito e meia às seis e não faltam, porque se faltam têm de repor a aula. Portanto são

outros moldes, mas são uns moldes muito mais responsabilizantes, porque depois... de facto até em termos de estágios profissionais e não sei o quê abre-lhes ali um bocadinho a caminho do emprego. Aqui é a grande afluência dos pais é nestas etapas, sem sombra de dúvida.

- Qual a especificidade do papel destes pais no processo de inclusão na escola?

- Quer dizer eu acho que já fui falando um bocadinho ao longo... não é? O que eu acho daquilo que ... e vou-me excluir um bocadinho a mim, não é? Porque eu acho que vivi muito a escola, porque tive... quer dizer, eu às vezes ponho-me a pensar “Eu também não tive tanto tempo por aí além.” Vamos lá ver eu deixei de trabalhar há nove anos. Portanto eu demiti-me das minhas funções enquanto agente de viagens, responsável por um departamento... Demiti-me vai para... sim, oito, nove anos, portanto durante esse tempo todo eu trabalhei das nove às seis, só que eu acho que... eu acho que tive aqui muita noção de... eu tive aqui muito a noção de viver a escola e ver a escola muito à minha maneira. Porque toda a gente dizia que eu era meia maluca, porque dava importância demais à escola, a responsabilidade era do professor e não era minha, não é? E eu sempre entendi o contrário, pronto. Agora a forma como eu acho que os pais devem fazer este processo de inclusão dos filhos é dar... primeiro é dar a conhecer o filho, não há volta a dar. Primeiro que tudo é a serenidade que eles têm que ter a aceitar o filho, mas isto é para tudo, não é? Porque quando o pai vai apresentar o seu filho à escola e que vai apresenta-lo “É o meu filho.” Primeiro “É o meu filho João.” e depois “Este meu filho tem SA.” A coisa muda logo a figura, não é? É apresentar o filho, não é apresentar “Este meu filho... e tal... tem problema... o que podem fazer... Olhe...” “Mas problema é que é?” “Ah, e tal... ele é assim um bocado imaturo e tal.” Isto não leva a nada, não é? Portanto é a assertividade, é a maneira como aceitam o filho e a maneira como defendem a sua posição enquanto pais. Depois é uma coisa muito importante e eu acho que os pais às vezes, eu compreendo, mas extravasam um bocadinho, é terem a noção dos limites. Porque é assim, pai é pai e o pai é autónomo na decisão da escola dos seus filhos no processo educativo, tudo, mas o pai não tem o direito de se imiscuir na autoridade e no saber do papel do professor, certo? O professor está no seu direito de dizer “Eu não faço isso na minha sala de aula, porque não é assim que eu lido com a situação. Podemos os dois arranjar um meio de contornar este problema.” A professora tem o direito de dizer isto, o pai não tem o direito de se insurgir contra este profissional de educação, porque não quer ir ao seu belo parecer, ou seja tem que haver aqui um respeito enorme dos campos, não é? Porque com certeza que se os pais forem bancários também não posso dizer “Não, desculpe a taxa é zero virgula cinco, mas olhe eu acho que deve ser zero virgula três.” E não posso fazer este tipo de jogo e eu acho muitas vezes, os pais estão a treslar de o que é isto de o pai estar na escola. O pai está na escola q.b., porque quem manda na escola são os professores, ponto. Agora o pai tem é que... os professores têm que saber que o pai tem este direito e que o deve exercer, mas também tem este dever e que o deve exercer e o pai tem que não passar o seu limite. Explicar o filho que tem, explicar por A + B e até se tiver documentação, levar a documentação e com todo o respeito dizer à professora “Se

calhar a professora até sabe, mas isto, trata-se disto, aquilo, aqueloutro.” Depois é outra coisa, é a expectativa dos pais, que nunca são muito claras. A expectativa é, o que é que eu quero? Eu até posso dizer “Olhe eu só quero que o meu filho venha para a escola para fazer integração social.” Eu posso querer isto. Claro que a professora vai-me dizer “Ó meu querido amigo, mas isso não é possível. Como é que a gente faz isto?” Sentamo-nos e vamos ver como é que se faz. Só me lembro duma... há muitos anos contaram-me que... e foi na ECAE de [...], que uma rapariga com uma deficiência profunda, a grande tristeza da mãe era que a filha nunca lhe tinha dado um beijo. Não sabia dar um beijo e um dia a técnica que apoiava esta miúda teve tanta pena da mãe que disse “Ó mãe o que é que a mãe quer, durante três meses que a sua filha faça?” “Que me dê um beijo.” Durante três meses aquela menina foi treinada para beijar a mãe e na festa, não sei se foi de Natal, se da Páscoa a menina beijou a mãe. E a partir daí seguiu o seu percurso e a mãe ficou com a vida cheia e realizada. A técnica que fez isto diz “Ó [...], de certeza que esta miúda nem sequer percebeu o que é o beijo.” Não interessa, deu e aqueceu o coração daquela mãe. Mas o que é bom é haver, é haver sentimentos verdadeiros de parte a parte. Saber muito bem as funções de cada um, que as pessoas não sabem. A função de um pai não é pôr o filho na escola como acontecia na escola [...], eu não vou dizer quem é porque me sinto mal, mas acontecia. A função dum pai não é pôr o filho na escola, ir comprar o pequeno-almoço para o filho, entrar na escola, bater à porta da sala de aula, chamar o filho cá fora e entregar-lhe o pequeno-almoço. Função dum pai... “Sou ótima mãe, até lá vou depois dar-lhe o pãozinho com o bolinho.” Não é esta a função de pai. A função de pai é levantar-se, dar o pequeno-almoço ao filho, prepará-lo para ir para a escola, deixá-lo na escola e não interromper a sala de aula, a menos que seja chamado pelo professor. Portanto, o que eu acho é que as coisas... as pessoas perderam os limites. E depois lá está isto é tão verdade... não sou iluminada, mas qualquer dia vou fazer um programa de televisão... Sabe porquê? Porque isto é a resposta “Porque é que os nossos filhos não têm a noção do limite na escola?” Tanto a insultam a si que é professora, como dão beijos a uma senhora que passa e não a conhecem de lado nenhum, certo? Não há volta a dar. Não há volta a dar. Um pai que, também na escola [...], me diz “Minha senhora, desculpe...” na Associação de Pais “...eu disse à minha filha «Faz favor de trazer o caderno, porque diz lá à professora que o caderno é teu. Fui eu que o paguei.»” Eu tive que dizer “O senhor desculpe, mas o senhor não sabe educar.” Ia-me matando, mas tive que dizer isto, quer dizer. Um pai que diz isto a um filho é que está a fazer tudo, menos pela educação e formação daquele filho. As pessoas perdem um bocadinho a noção. Portanto, é de facto sentimentos verdadeiros, é saber e respeitar as funções de cada um, o lugar de cada um e saber aonde é que deve ter determinadas conversas, em que cenário é que deve haver um elogio ou a crítica, nunca na frente da criança, não é? Depois as expectativas e depois fazer de tudo para informar, para ser o mais verdadeiro possível em relação à situação do filho, caso contrário, quer dizer há ali uma desvantagem grande. São os pais a quererem uma coisa, para o filho e o filho, coitadinho andar a nadar entre pessoas que não sabem o que é que ele tem, portanto há aqui um desfasamento brutal. Eu acho que é isso.

- Como são trabalhadas e desenvolvidas as competências parentais?

- O que tem acontecido é, ou são os pais que falam connosco diretamente sobre esse assunto e nós ou indicamos uma terapeuta familiar, ou indicamos uma técnica qualquer que possa dar ajuda no caso de ser uma coisa grave, não é? Há uma incompatibilidade grave, ou um problema grave, ou que nós sintamos que isto não é assunto para mim, não é? Caso não seja ou tentamos falar e ver do nosso ponto de vista e dar um bocadinho a nossa opinião enquanto família, ou ainda, que é uma coisa que é muito comum acontecer, imagine que eu estou aqui com uma mãe ou uma família que me descreve determinado problema que eu não tenho referencia nenhuma de um problema igual, mas que conheço uma família, que possa eventualmente ajudar esta. Então o que eu faço é, peço, e normalmente tenho sempre sorte, peço... lá vou eu aos calhamaços, porque eu conheço de nome e de voz os primeiros associados, estes últimos já não, porque já passam muito pela Carla. Vou à lista, vejo e digo assim “Espera aí, eu tenho aqui uma família que é capaz de vos poder ajudar.” Telefono para essa família e relato “Olhe passa-se isto assim, assim vocês conseguem... sei que vocês tiveram um problema semelhante, conseguem ajudar esta família?” “Ó [...], dê o nosso número de telefone.” Acontece. Ou então no cenário das reuniões de pais, que é muito, muito, muito bom, porque estas reuniões que eu já mencionei ou não? As reuniões é outro dos serviços da [Associação]. Nós todos os primeiros sábados do mês temos reuniões de pais da [Associação] e o sítio é na Junta de Freguesia de Benfica, disponibilizam a sala nobre e nós temos sempre quinze a vinte pais. Há um casal e outro que se vão substituindo, que são os moderadores destas reuniões. E estas reuniões são fabulosas, porque na reunião tanto está a Luísa que é a mãe dos gémeos, tem quarenta e quatro anos, como está o Francisco que é um rapaz com SA que tem trinta e tal anos, mas que tem a sua vida, tem o seu emprego, como está uma teenager, que não sabe o que há-de fazer á filha, como está um casal com um miúdo de sete anos cujo diagnóstico foi feito a semana passada. Portanto há tanto saber que se pode... para além de ser muito gratificante, porque estas reuniões enquanto eu estiver na [Associação]... a [Associação] não é “Ai a Associação dos deficientes, coitadinhos vamos lá vender croques para fazer dinheiro.” Não vai por aí. É com muita dignidade e é com muito desdramatismo. Portanto são reuniões que tanto se chora como se ri, mas o que é facto é que ninguém sai dali com um punhal nas costas a dizer “Ai estás tramado da vida.” Vamos lá desdramatizar isto e as pessoas saem muito gratificadas, porque diz “Ai [...], foi mesmo um alívio, sabe gostei mesmo de ir à reunião. Realmente, olhe lá, já viu a Luísa que só com vinte e tal anos é que os filhos foram diagnosticados? Ah então se ela conseguiu, eu com a [Associação] e com estas coisas que as pessoas já conhecem, eu consigo melhor.” É isso mesmo que se quer e às vezes são grãos de areia que se a gente deixa ficar ficam rochas. Portanto o melhor é ter... e há também famílias que vão falam, veem, na, na, na e depois não vão lá mais, ou só vão quando voltam a precisar, percebe? Também se vê muitas pessoas que vão, ouvem, estão caladas, correm as lágrimas, não passa nada. Aqui, tudo é permitido. Portanto fazemos muito este ensaio, ou recomendamos profissionais.



- Quais as maiores dificuldades que estes pais de Perturbações do Espectro do Autismo revelam na inclusão do seu filho(a) na escola?

- São... sem dúvida, é a falta de conhecimento que os profissionais de saúde têm para trabalhar... não é... até podem conhecer, mas é para trabalhar no terreno com esta...

- Profissionais de...

- Estou a falar em agentes da educação mesmo, professores, muitas vezes auxiliares de poio educativo, mas muito pouco problema com as auxiliares de apoio educativo. Aliás eu faço sempre questão que nas Gaivotas, nestas sessões que nós vamos às escolas estejam os auxiliares de poio educativo que são importantíssimos como ponto de referência para estes miúdos e até para “Atenção bullying, atenção casas de banho.” É muito importante e eu faço sempre questão que eles estejam, mas é muito pela incapacidade muitas vezes dos professores atingirem aquele aluno, percebe? Não é atingirem, é perceberem, querem perceber aquele aluno. Há aqui muitas vezes uma confusão, nós não sabemos se é o professor que não sabe mesmo o que é e tem algum receio de perguntar o que é que é isto que eu não sei. Portanto não é bom, não é bonito. Para mim é completamente prático e banal, não é? “Não sei o que é, expliquem-me e eu até posso ser uma barra nisto, mas têm é que me explicar.” É no fundo a falta, muitas vezes, a falta de... o grande problema aqui sabe qual é? É a comunicação defeituosa que é feita entre pais e professores, já não estou a falar pais e escola, estou a falar entre pais e professores. É muitas vezes os grandes problemas que surgem é uma questão de comunicação. É comunicação mal feita, é comunicação errada no tempo errado, no cenário errado, na altura errada. É muitas vezes os pais entenderem uma queixa da professora, muitas vezes como “Pois ele não tem atenção.” Ou “Ele perturba a aula.” E apanham isto como sendo uma crítica não só à educação deles, mas também à conduta do filho “Porque se o meu filho se porta mal, então o João, o António, o Manuel que são os piores da turma o que é que ela diz?” está a ver? É aqui ainda um preconceito muito grande que há de quase que o pai, quando há alguns casos especiais não pode estar do mesmo lado da professora. Sentir que a professora é uma rival em vez de ser uma parceira. Acontece muitas vezes isto e o que piora e deteriora esta relação é muitas vezes a comunicação. Outras vezes é, ou os pais ou os professores não saberem falar na altura certa e mandar a mensagem de forma clara, ou seja, porque é que o professor se tem dificuldade com aqueles pais ou com aquele aluno não diz aos próprios “Eu gostava de...” independentemente de tudo “... gostava de falar convosco. Gostava de marcar uma reunião convosco.” E aí nessa reunião diz tudo, certo? E há-de dizer à diretora de escola que vai dizer à auxiliar, que a auxiliar vai dizer à outra, nha, nha, nha, não é? Mina, mina de tal maneira o ambiente que mesmo que o pai e esta professora fiquem bem já há ali uma pedra no sapato em relação a algum deles. Os pais ao contrário, porque é que os pais hão-de falar à diretora de escola na... nem é por aí. À auxiliar ou na reunião de pais a determinados pais que têm um problema com a professora porque “A professora diz que...” não. Marca uma reunião com a professora, não é? E explica “Ó senhora professora eu não concordo com isto, eu não concordo com aquilo, eu não

concordo com aquele outro.” Ponto. Não há volta a dar. E muitas vezes é isto que eu acho que mina um bocadinho e dificulta as relações.

- Que incentivos pode dar aos pais?

- A [Associação]? Valha-me Santo António. Que incentivo é que pode dar aos pais. Os incentivos que pode dar, primeiro é que no fundo tem uma Associação que lhe pode dar uma série de dicas que lhe possam facilitar o caminho e que lhe possa facilitar este tirar de pedras do caminho do filho, que possa eventualmente fazer uma, digamos assim, uma incursão à escola a explicar pela boa vontade aos colegas e à escola, dando este serviço, também de explicação sem dramas sem... quantas vezes eu vou às escolas e o resto dos pais e dos professores não sabe que eu vou lá por causa do aluno João, Manuel ou António. Eu vou, pedido pelos pais dos alunos, muitas vezes não estão presentes nem pais nem alunos, não é? Que só estão os professores, ou pedido pelos professores, mas ninguém sabe o nome, porque eu não sou... não vou dizer isso. Não vou fazer uma sessão por causa do Antoninho ou do João. Se isso acontece e eu posso dizer o nome dos miúdos é porque eu tenho essa autorização expressa, pronto. Isto para dizer que, no fundo têm uma Associação que os pode proteger e encaminhar. Segundo é mostrando-lhes por A + B, até por pessoas mais velhas com SA, famílias com filhos mais velhos que têm o seu percurso e um percurso de sucesso. Sendo que sucesso não quer dizer muito dinheiro, muitos amigos, um canudo e um grande emprego. Não, porque não é disso que se trata. Sucesso não é isso, ponto. E que de facto há muita matéria que pode ser auxiliar para as dificuldades deles na vida e que pode ter na Associação também uma panóplia de conhecimentos não só em termos de Portugal mas também do estrangeiro. Não é que tenhamos alguma parceria, mas em termos de associações que trabalham muito bem, nomeadamente na Inglaterra, por exemplo e podemos sempre dar “Olhe veja o que se faz aqui mas compare também com o que se faz lá.” Esta divulgação e ter no fundo, também a possibilidade de dizer aos pais “Ouça, mas tem problemas com isto, mas está com dúvidas disto, pode recorrer ao profissional de saúde x, y ou z.” No fundo é um bocadinho isso e no fundo também muito este espaço que é dado aos pais de falarem sobre este assunto, sabendo que são imperativamente entendidos.

- O que se tem feito pela formação para a profissionalização?

- Ora bem. Em termo de [Associação] o que nós temos feito é ao longo de dez anos, entrámos este ano no décimo ano da [Associação], é uma batalha incansável de divulgação, como já repeti muitas vezes, sobre SA através do nosso projeto Gaivota, de... ganhámos um projeto de divulgação através de um poster para todos os Centros de Saúde. Todos os Centros de Saúde a nível Nacional e ilhas. E foi mandado um poster sobre a SA para todo o lado, aliás os nossos associados estavam encarregues de dizerem “[...] já tenho no meu Centro de Saúde.” “[...] já tenho no meu Centro de Saúde.” Para ver se tudo era colocado como tinha sido pedido. Depois... faça-me lá outra vez a pergunta.

- O que se tem feito pela formação para a profissionalização?

- Ah! Verdade seja dita, todas estas caminhadas às escolas, neste contexto do projeto Gaivota, são ações de formação, tanto mais que nessas... a ultima, por exemplo, onde eu fui tinha desde a auxiliar de apoio educativo à polícia segura, não é? Portanto, passando por diretores de escola, professores de apoio, psicólogas, terapeutas, tudo estava naquelas... eram oitenta e tal pessoas, portanto passava um bocadinho por aqui. Isto é uma ação de formação. Não quer dizer que seja creditada, porque não temos, não somos ainda acreditados para isso. A Casa [...], se Deus quiser será, mas isto é sempre uma ação de formação. Podem e devem não ficar a saber tudo daquilo que eu vou explicar, ou que eu vou dizer e eu vou falar como mãe, não vou falar como técnica não é? Mas ficam alerta para este assunto e com as dicas todas que são dadas na apresentação e na documentação que eu deixo, facilmente vão desbravar por onde quiserem. Por outro lado temos dado todos os seminários a que vamos e que promovemos e que fazemos, têm sempre profissionais que falam sobre determinados assuntos, portanto é uma ação de formação em si só. Por outro lado, acabámos já em Fevereiro, fim de Fevereiro acabámos os ciclos de encontros para pais e para famílias com pessoas com SA. Estes encontros, estes ciclos de encontros foram muito engraçados e tiveram o maior sucesso, porque no fundo foram os TPCs que saíram das reuniões de pais “Ai eu gostava tanto que se falasse sobre a sexualidade.” “Ai a vida adulta e na, na, na.” “Ai a integração escolar.” De maneira que cada tema destes foi tratado por uma técnica especial, não é? Da Diferenças, do Renascer, do CADIn, do PIN, que foi em dias calendarizados e diferentes falar sobre estes assuntos. Tivemos sempre entre vinte e vinte e seis pais, o que das seis e meia às oito da noite, é muito bom. O que é que nós quisemos? E o que é que nós queremos? E é outra fase do nosso trabalho. Nós acreditamos que isto das NEEs e da Educação Especial tem de ser tratado no currículo das professoras deste país. Não há volta a dar, principalmente o autismo, não há volta a dar. Portanto esta coisa de acabarem o cursozinho e serem professoras tão lindas, tão lindas e depois falam em autismo e “Ai, ai, ai, o que isto é?” acabou. O que é que nós fizemos? Como não podemos mudar currículos, tanto chateámos a Escola Superior de Educação, não, não por acaso não chateámos muito, por acaso tive imensa sorte. Fui convidada para ir falar à Escola Superior de Educação de Lisboa, ali em Benfica, ao Campus e foi uma sessão giríssima, não estava à espera. Primeiro de ter tanta gente, foi no auditório de cento e tal pessoas e depois eu partilhei a apresentação com uma terapeuta da fala, que eu por acaso já conhecia, já tinha ido a um congresso nosso e foi muito giro, porque foi uma apresentação feita a par. E a diretora da escola foi lá, cumprimentou-me, sentou-se e disse “Ó [...], olhe eu só posso ficar aí um quarto de horáriozinho, tenho muita coisa para fazer.” E eu como já sei do que a casa gasta disse “Ah está bem não se preocupe.” E pensei para comigo “Devias ficar sentada aqui o tempo todo, mas pronto, vais-te embora.” A senhora ficou o tempo todo e no fim da sessão disse-me “Olhe, eu gostei tanto, tanto desta sessão, que eu queria mesmo que a [Associação] pudesse contar com esta escola.” Eu disse “Ai é? Então espera aí que já estás feita.” O que é que eu fiz? A Casa [...] não está aberta ainda, para virem aqui para a [Associação] não havia condição para fazer ciclos aqui, ainda por cima, lonjura, tudo isso. Pedi uma reunião à Escola Superior de Educação, Dra. Cristina, Dr. Francisco que é o responsável pela Educação Especial e disse “Olhe eu gostava de fazer isto na escola.

Porque estes ciclos é tudo o que as suas alunas têm de ouvir, mais eu até queria mudar o currículo das suas alunas.” “Ai [...], filha, mas isso dá muito trabalho.” “Eu sei. Mas então vamos fazer uma coisa. Vamos fazer uma parceria, deixa-me fazer aqui os ciclos. Disponibiliza-me uma sala. Eu dou-lhe a calendarização toda, tudo. Não tem que se responsabilizar com nada. Eu deixo a sala exatamente igual. E os pais vêm e eu permito que pelo menos cinco alunas, assistam sempre aos ciclos que quiserem, sem terem de pagar nada.” Temos um protocolo firmado neste sentido. Isto é dar de forma absolutamente voluntária, mas na prática estas miúdas começam a ouvir “O que é isto de sexualidade em SA? O que é isto de SA?” O [Dr. ...]... eu disse-lhe isto. Disse “Ó [Dr. ...]...” o [Dr. ...] foi a pessoa que me deu a pior notícia da minha vida, mas é um amigo em crescendo. E nestes últimos tempos em que ele, também andou nas confusões do PIN e do CADIn, no troca e que deixa... nós somos muito chegados e ele às vezes ia lá a casa à noite. “Vou pensar alto com vocês.” “Então vá, com um whiskyzinho na mão pensa-se melhor” e eu falei-lhe nisto e ele disse “Está louca? Então e eu? Claro que eu também quero entrar nesse projeto e quero fazer e quero acontecer. O que é que se passa?” Com isto tudo o Dr. [...] disponibilizou-se a ele e à equipe para ir à Escola Superior de Educação fazer uma espécie de Workshops sobre as dificuldades de desenvolvimento. E é giríssimo, porque no fundo, ele tem o dom da palavra e quando se mete o nome dele o mundo inteiro e mais alguns. Ele tem o dom da comunicação e eu não tenho nenhuma dúvida que ele vai ter... se não começou já vai começar brevemente, que ele vai ter estas sessões cheias. Portanto vai falar da dislexia, o que é, como fazer, estratégias. Da hiperatividade, o que é, como fazer, estratégias. SA o que é que é? Quer dizer isto é uma mais valia muito grande e que tenho a sorte de a pouco e pouco de se conseguir furar o currículo desta gente. Por outro lado também nos importa o ensino superior e então vamos aqui de certeza fazer uma parceria com a Universidade de Motricidade Humana, porque temos um professor Pedro [...] que vai agora ao nosso seminário. E eu quero ver se faço com ele uma parceria no sentido de também aqui ser uma coisa de raiz, não ser depois um cheirinho a Espetro de Autismo, depois do curso feito. Isto tem que ser uma coisa, só lendo trabalhos, ouvindo pessoas, que eles são tantos e tão diferentes que não dá para ter uma... às vezes, as psicólogas que vêm aqui fazer trabalhos connosco dizem “Ó [...] é assim até custa, até custa, isto até custa entender. Acredita que eu tenho um capítulo sobre autismo no meu curso? O Autismo é puf é o quebra cabeças da Educação Especial.” Não me venham com voltas, não é? Como é que pode? Não pode.

- Qual o lugar destas crianças e jovens com Perturbações do Espetro do Autismo na sociedade?

- Para mim é muito claro. É um lugar exatamente igual aos outros. Exatamente igual aos outros. Há uma diferença grande. O autismo é grande, é um espetro enorme, não é? Há pessoas com autismo que não podem estar na sociedade de forma igual à nossa, mas têm que ter o seu lugar, nem que seja o seu lugar feito à medida deles, mas é o seu lugar. Não é? Agora as outras, que têm a capacidade da funcionalidade, têm que ter um lugar igual ao nosso. Cabe-nos a nós, e quando eu digo “a nós” não é só à sociedade, a

nós pais, a nós escola, a nós comunidade mais pequena. As pessoas deixaram de viver em comunidade pequena. Pronto. De conhecer essa pessoa e de perceber onde é que ela se encaixa. Vou-lhe dizer uma coisa muito à antiga, como dizia a minha avó. Nas aldeias quando as pessoas não davam para a escola, iam para a mercearia do tio Joaquim “Ai, vou ali... ele trabalha ali na oficina do Manel.” “Ai, ele vai pró tio. Vai com o tio para a horta. Ai é bom... ele não é bom para a escola, mas faz estes trabalhinhos. Ajuda a mãe.” Desculpem lá qualquer coisinha. O futuro não está sempre nas mega-empresas, o futuro não está só quando a pessoa tem uma casa recheada com tudo, um carro e muitos amigos e um emprego de dois mil, três mil euros para cima. E se nós temos um autista que desenha lindamente? E porque é que ele... olhe vou-lhe dar um exemplo. A APPDA tem um departamento de trabalhar... de porcelana, de barro, como sabe. Fazem coisas giríssimas, de tal maneira, que têm exposição do material deles num hotel novo, eu dá-me ideia que é no Hotel Inspira em Lisboa. E como as coisas estão em exposição, eles têm até uma loiça que o próprio hotel encomenda e são eles que fazem, tipo pratos. E porque não? Eu tenho taças que comprei na feira do Greenfest, feitas por eles, que são um espetáculo. E sabe como é que são feitas? Realmente as pessoas não puxam pela cabecinha, eu não tenho esta iluminação, mas de facto, esta Sílvia que trabalha com eles tem. Barro. Cada um deles trabalha o barro à maneira deles. Claro que ela dá uma ligeireza, não é? Para parecer um prato e depois espeta-lhe em cima um daqueles guardanapos de plástico que compra no chinês, estira aquilo, aquilo é cozido, é pintado e toda a gente... é a minha loiça que eu tenho quando... no verão. A loiça, como eu chamo, a loiça da piscina. As pessoas perguntam-me assim “Ai [...], que prato tão giro.” Eu viro por trás e APPDA, feito pelos autistas. Muitas vezes... eu não posso dizer, e às vezes é um erro o SA tem de serem espetaculares. O meu filho tem SA, tenho assim famílias, “Desculpe [...], eu tenho que ver qual é a capacidade dele.” “Mas ele tem capacidades.” “Não, não. Quer dizer se é SA ele é brilhante. Eu tenho de saber onde.” Mas o que é isto? Não é? E se ele for, e se ele for... olhe a maior lição que eu obtive da vida foi com o Professor Tony Attwood quando esteve aqui no nosso terceiro congresso. O Professor Tony Attwood foi duma... eu nem sei explicar. O próprio [Dr. ...] disse “Obrigada pela sua forma genuína e pelo que confiou em nós por nos fazer essa confidência.” O Professor Tony Attwood tem uma cunhada que tem SA e ele fez... ele encerrou... quem encerrou foi o [Dr. ...], mas ele fez aqui... não sei até como é que ele começou... estava a falar no SA no feminino e então falou da cunhada com uma ternura e abriu-se de forma a dizer “A minha cunhada...” Isto para dizer que nós temos que aproveitar cada capacidade deles seja o que for. E ele então dizia “A minha cunhada é uma mulher feliz, não casou, está a fazer o emprego que ela gosta. E o emprego que ela gosta é tão somente lavar as casas de banho dos comboios da estação central, lá da terra dela. E feliz da vida e tem o seu emprego e leva a vida bem disposta e vem para casa toma conta do pai e da mãe. E nós vemos ela a trabalhar, a fazer as limpezas a rir no dia a dia e abraçada ao pai e à mãe, é a cuidadora do pai e da mãe.” É feliz. Não tem um canudo? Não. Limpa casas de banho. Qual é o problema? Nós exigimos demais destes nossos filhos, aliás nós exigimos demais dos filhos. Eu tenho testemunhos de coisas que me deixam angustiada. Tenho uma amiga minha, com um filho em Londres, porque tem que ir para Londres [o filho] e o miúdo a disfuncionar. Tenho um vizinho

que em direto, no skype e nestas coisas, viu o filho desmaiar em Barcelona. O miúdo estava num curso aos vinte e um anos, brilhante, num curso daqueles fantásticos, tudo MBA tudo fantástico e tão fantástico, tão fantástico que o miúdo definhou. Ouçam, puseram-se a milhas, ficaram doidos de angústia. Está claro que o miúdo está cá com uma depressão brutal. O pai diz “Nem pensar ir este ano, talvez para o próximo, mas nem pensar ir este ano para Barcelona.” Sozinhos, numa luta, vinte e um anos, numa luta inacreditável pelo sucesso. Olhe o sucesso. Portanto [o lugar] é aquele que nós ao longo do caminho deles descobrimos que eles são funcionais, os fazem felizes e podem ter a sua autonomia. Agora, quer dizer, nós vivemos um bocadinho... nós estamos completamente descompensados, porque para nós o máximo é os nossos filhos nascerem e aos seis meses terem um curso de faculdade feito. Não, não há volta a dar, é isto mesmo. E isto quem sofre são os nossos filhos. No fim da linha quem sofre... nós fazemos tudo pelos nossos filhos. No fim da linha quem sofre são eles. Isto não há volta a dar. E esta é um bocadinho a mensagem que fica. Quando nós tratamos da educação dos nossos filhos não podemos olhar para nós, ponto. Não há volta a dar. Não podemos olhar para nós, porque nós vamos querer, vamos estar a comparar e vamos querer dar o que é de melhor. O que é genuínissimo, mas nós hipotecamos o nosso filho, que nem sequer é nosso. É do mundo. Portanto é muito complicado, porque isso já não tem a ver com eles. Quantos miúdos, quantos miúdos eu tenho com capacidades fantásticas na [Associação], completamente hipotecados pela maneira de ser e de estar dos pais. Quantos? Quantos? Quantos que eu digo assim “Ai agora tenho aqui esta hipótese de um estágio. Quem é que eu mando? Quem é que eu mando? Quem é que eu falo? O não sei quantos? Pá não. Pois ele tem capacidade, mas eu vou dizer isto ao pai e o pai não deixa. A não sei quantas.” Depois ligo para a Sandra do [...] “Ó Sandra, escuta tens aí alguém assim, que tenha assim esta hipótese?” “Ó [...], eu tenho. Olhe eu tenho o não sei quantos.” “Pois eu também pensei nele, mas é pá o pai dá logo para trás. Nem pensar, então a mãe quando vir que é para uma estação de... uma coisa de... uma loja de conveniência diz logo que «Não» diz que tem o curso de contabilidade e não sei o quê. Então e...” Esta mãe Luísa, só para ver o que realmente, o que realmente quando se quer genuinamente consegue fazer. Esta mãe Luísa, dos gémeos de quarenta e tal anos. O pai faleceu à muito pouco tempo e o pai era assim... muito mau, pronto. Este pai nunca aceitou os filhos, ou seja nunca aceitou o problema dos filhos. Este pai nunca soube que tendo dois filhos formados em biologia da não sei quantas, nunca soube que um dos filhos estava empregado numa loja de conveniência. Nunca soube. Porque a Luísa disse “Ó filha, isto é um contrato feito com os rapazes. O pai não pode saber, porque então, filha, cai o prédio todo. Deus me livre. Ele vai lá para...” Inventaram um emprego e como é longe e o senhor até era doente não se podia deslocar. E o Martim não está ao público. O Martim está a fazer aquilo que ninguém gosta de fazer, mas que ele faz maravilhosamente. Arrumar tudo, ver as datas de validade, ver a cronometragem lá das máquinas, por causa dos frios e dos quentes e o do raio que os parta. Ninguém gosta de fazer aquilo. [Ele] faz aquilo na ponta da língua. E o pai morreu o ano passado e a Luísa, coitadinha que é uma heroína, aquela mulher disse “Deus me perdoe, mas olha filha, um alívio, é um alívio, porque o meu marido já estava aqui a ser cortado aos bocados. Porque é diabetes e depois amputa a mão, amputa o pé e por outro lado o meu

filho Martim já pode dizer à vontade onde é que trabalha. Filha era uma coisa que me apertava o coração, de alguém vir e dizer «Olhe, vi o seu filho, não sei quê...» Está a ver? Portanto...

- Que sugestões e recomendações me pode deixar para melhorar a minha investigação a este estudo?

- Ai meu Deus, essa é a mais difícil de todas. É muito difícil. Mas é assim, não, nem é muito difícil. Estou a ser tola. Não tenho, não tenho grandes sugestões. Que tente ser... pelo menos daquilo que eu estive para aqui a relampar, nem sei que horas são, mas que estive para aqui a dizer-lhe. Mas de tudo isto que eu estive a dizer, e eu não sou muito organizada a falar. Tente ser o mais objetiva possível na avaliação e no resumo, no resto eu acho que tem tudo para fazer um excelente trabalho. [alguma emoção]

- Obrigada.

Legenda:

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações de Desenvolvimento e Autismo

CADIn – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

ECAE – Equipa de Coordenação de Apoio Educativo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PIN – PIN-Progresso Infantil – Centro para as Perturbações do Desenvolvimento

SA – Síndrome de Asperger

TPC – Trabalho para casa

GRELHA DE ANÁLISE – Crianças e jovens com PEA, a relação Família, Escola e Comunidade

<b>ATORES</b>	<b>Dimensões observadas</b>
I Crianças e jovens com PEA	1 - Normal e “anormal”
	2 - Comportamentos especiais
	3 - Competências
	4 - Relações com colegas e interpares
	5 - Rotinas escolares
	6 - Rotinas extracurriculares
	7 - Gestão do estigma
	8 - Representação e atitudes sobre PEA
	9 - Futuro
II Família	1 - Relações pais/filhos e o retorno desta relação
	2- O que leva a família a pedir ajuda
	3 - Diagnóstico clínico
	4- Relação dos familiares mais próximos
	5 - A família e sua organização
	6 - Estruturação familiar
III Escola	1 - O espaço e dinâmica
	2 - A escola como projeto educativo
	3 - Os alunos
	4 - Estratégias com os alunos com PEA
	5 - Avaliação dos alunos com PEA
	6 - Integração
	7- Inclusão
	8 - O papel da escola na inclusão
	9 - Noção de escola inclusiva
	10 - O papel dos pais na escola
	11 - As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)
IV Agentes Educativos  1. Professores	1.1 - Formação e experiencia profissional
	1.2 - Relação com outros professores
	1.3 - Dinâmica profissional
	1.4 - Dificuldades
	1.5 - Expetativas
IV Agentes Educativos 2. Assistentes Operacionais	2.1 - Formação e experiencia profissional
	2.2 - Dinâmica profissional
	2.3 - Dificuldades
	2.4 - Expetativas
V Comunidade	1 - Apoios
	2 - Direitos
	3 - Promover a mudança

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013



## Grelha de análise

<p style="text-align: center;"><b>I – Crianças e jovens</b></p> <p style="text-align: center;">Conceito: o desenvolvimento humano – características e fatores de desenvolvimento</p>			
<b>ATORES</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>I</b> <b>Crianças e</b> <b>jovens</b> <b>com PEA</b>	1 - Normal e “anormal”	1.1 - Características físicas e psicológicas	
	2 - Comportamentos especiais	2.1 - Isolamento/socialização 2.2 - Manifestações corporais efusivas 2.3 - Manifestações orais efusivas 2.4 - Coleção e guarda de objetos prediletos	
	3 - Competências	3.1 - Capacidades	3.1.1 - Sensibilidade 3.1.2 - Motricidade fina 3.1.3 - Cálculo mental
		3.2 - Autonomia	3.2.1 - Autonomia adquirida 3.2.2 - O medo por parte dos pais a comprometer a autonomia
		3.3 - Expetativas, concretizações e êxitos	
	4 - Relações com colegas e interpares	4.1 – Brincadeiras 4.2 - Trocas e desafios	
	5 – Rotinas escolares	5.1 - Horários 5.2 - Disciplinas comuns 5.3 - Recreios e refeitório	
	6 - Rotinas extracurriculares		

	7 - Gestão do Estigma	6.1 – Relação e atitude 6.2 – Gestão de sentimentos e emoções	
	8 - Representação e atitudes sobre PEA	8.1 - A diferença física, comportamental e intelectual 8.2 - Necessidades educativas e dificuldades de aprendizagem 8.3 - A amizade: aceitação / rejeição 8.4 - Isolamento / convívio 8.5 - Proteção de professores e colegas	
	9 - Futuro	9.1 - Preocupações e expectativas dos pais 9.2 - Como oportunidade para o jovem com PEA 9.3 - Sem oportunidades 9.4 - Nunca tinha pensado nisso 9.5 - Pensar o percurso académico ou formação profissional 9.6 - O lugar da Pessoa com PEA na sociedade	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013

## Grelha de análise

<b>II – A Família</b> <b>Funções Parentais e Ambiente Familiar</b>			
<b>ATOR</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>II</b> <b>A Família</b>	1 - Relações pais/filhos e o retorno desta relação	1.1 - Dificuldades 1.2 - Conquistas 1.3 - Estratégias e vivências 1.4 - O lugar dos filhos na família 1.5 - As diferentes fases 1.6 - Tomada de consciência e aceitação	
	2 - O que leva a família a pedir ajuda		
	3 - Diagnóstico clínico	3.1 - Diagnóstico clínico 3.2 - Timing – O momento de ser anunciado o diagnóstico 3.3 - Os diagnósticos e suas diferentes fases	
	4 - Reação dos familiares mais próximos	4.1 - Sentimentos provocados quando conhecem o diagnóstico	4.1.1 - Mãe e manifestação de sentimentos 4.1.2 – Pai e manifestação de sentimentos 4.1.3 – Irmãos e manifestação de sentimentos
		4.2 – Informar sobre o diagnóstico	4.2.1 - Dizer aos irmãos 4.2.2 – Dizer aos outros
		4.3 – Manifestação dos sentimentos e	4.3.1 – A mãe como manifesta a sua

		estratégias relacionais	afetividade 4.3.2 – O pai como manifesta a sua afetividade 4.3.3 – Os irmãos e suas relações 4.3.4 – Família alargada
		4.4 – Manifestações dos sentimentos e estratégias intersociais	
	5 - A família e sua organização	5.1- Rotinas	5.1.1 – As práticas diárias 5.1.2 – Dificuldades sentidas
		5.2 – Apoios da rede familiar, amigos ou outros	5.2.1 – O apoio dos avós 5.2.2 – O apoio de outros familiares e outros
	6 - Estruturação familiar	6.1 - Tipologia das famílias	6.1.1 - Monoparentais 6.1.2 - Composta 6.1.3 - Número de irmãos
		6.2 - Nível socioeconómico das famílias 6.3 - Grau de escolaridade dos membros do agregado familiar	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013

## Grelha de análise

<div style="text-align: center;"> <b>III – A Escola</b>  <b>Interação dos atores e o conceito de aprendizagem</b> </div>			
ATOR	Dimensões	Categoria	Subcategorias
<b>III</b> <b>A Escola</b>	1 - O espaço e dinâmica	1.1 - O espaço como condicionante de comportamentos 1.2 - Escola sem barreiras arquitetónicas 1.3 - A escola como resposta 1.4 - Os constrangimentos da escola na resposta aos alunos com PEA	
	2 - A escola como projeto educativo	2.1 - Projeto educativo	
		2.2 - Adaptações curriculares	2.2.1- Fazer a escolha certa e perspetivar o futuro académico
		2.3 - O ranking da escola a nível concelhio 2.4 - A escola noutras instituições 2.5 - Uma escola atenta a dar respostas às necessidades 2.6 - Percursos alternativos 2.7 - O empenho dos agentes educativos da escola	
	3 - Os alunos	3.1 - Caracterização da população escolar	3.1.1 – Os alunos são “mal educados” / “crianças problemáticas” 3.1.2 - Alunos de bairros sociais e o estigma

			social
		3.2 - As turmas	3.2.1 - Turmas e sua constituição 3.2.2 - Turmas com alunos com NEE 3.2.3 - Turmas com alunos com outras problemáticas
		3.3 - Os alunos com PEA	3.3.1- Percurso escolar 3.3.1.1 - Escolha e o trajeto 3.3.1.2 - Dificuldades 3.3.2 - Expetativas, concretizações e vitórias 3.3.3 - Dificuldades, problemas sentidos e sentimentos
	4 - Estratégias com os alunos com PEA		
	5 - Avaliação dos alunos com PEA		
	6 - Integração		
	7 - Inclusão	7.1 - Inclusão e sua definição	7.1.1 - A inclusão dos alunos na turma e na escola
		7.2 - Indicadores da inclusão dos alunos com NEE	7.2.1 - Proporcionar o bem-estar do aluno 7.2.2 - Mostrar o gosto por estar na escola 7.2.3 - Mostrar alegria 7.2.4 - Sentimento de pertença 7.2.5 - O apoio prestado pelos educadores 7.2.6 - Apoio dos colegas 7.2.7 - Aprender a estar “como os outros” 7.2.8 - Treino de competências e aquisições escolares
		7.3 - Meios facilitadores	
		7.4 - Barreiras na inclusão	7.4.1 - Número de alunos turma / número de alunos NEE

			<p>7.4.2 - Falta de formação especializada dos profissionais</p> <p>7.4.3 - Valor dos salários</p> <p>7.4.4 - Adaptação dos horários curriculares</p> <p>7.4.5 - Horários sobrecarregados e falta de tempo para os NEE</p> <p>7.4.6 - Sobrecarga horária para os alunos NEE</p> <p>7.4.7 - “Falar de sentimentos ou falar de disciplina?”</p> <p>7.4.8 - “barreiras humanas”: ter disponibilidade e vontade. Falta de liderança</p> <p>7.4.9 - A diferença como barreira na inclusão</p> <p>7.4.10 - Comportamentos agressivos</p> <p>7.4.11 - Falta de regras na escola, permanente confusão e barulho</p> <p>7.4.12 - Falta de comunicação</p> <p>7.4.13 - Terapias realizadas em tempos letivos sem ter em conta a privacidade do aluno</p>
	8 - O papel da escola na inclusão	<p>8.1 - Adaptação das dinâmicas na aula</p> <p>8.2 - Estarem integrados e conviverem</p> <p>8.3 - Terem um acompanhamento especializado socializarem e progredirem</p> <p>8.4 - Promoção de amizades, os receios e as conquistas</p> <p>8.5 - Promoção da inclusão</p> <p>8.6 - O que os pais esperam</p> <p>8.7 - Formação de pais</p>	

		8.9 - Formação de professores	
	9 - Noção de escola inclusiva	9.1 - Não sei! 9.2 - Que integra cada criança/jovem com as suas especialidades 9.3 - Aceita todas as crianças com quaisquer necessidades 9.4 - Aceita todas as variantes, não discrimina e trata todos por igual 9.5 - Escola multiétnica e multicultural 9.6 - Está habituada a viver e a escolher a diferença 9.7- Quando a pessoa diferente se sente parte do sistema, é aceite	
	10 - O papel dos pais na escola	10.1 - O contributo dos pais junto da escola no desenvolvimento e sucesso do(a) filho(a) 10.2 - O papel dos pais e da escola num processo de desenvolvimento 10.3 - O papel dos pais para uma escola inclusiva	
	11 - As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)	11.1 - Percurso de acesso e enquadramento de políticas sociais 11.2 - As Unidades, objetivo e finalidade 11.3 – A importância do trabalho em equipa 11.4 - Organização tempo, espaço e conteúdos programáticos 11.5 - Dificuldades sentidas 11.6 - Contexto e identidade	
		11.7 – Como contexto de inclusão	11.7.1 - Treino de competências sociais



			11.7.2 – Treino de competências sensoriais e motoras 11.7.3 – Têm acompanhamento e apoio profissionalizado 11.7.4 - A Unidade como ambiente de interação interpares 11.7.5 - As Unidades como resposta às necessidades dos alunos com PEA
		11.8 - As UEE como contexto de exclusão	11.8.1 - Isolamento e dificuldade de conviver com outros 11.8.2 - Ter comportamentos agressivos 11.8.3 - Excesso de barulho exterior 11.8.4 - Estar só com outras crianças com perturbações! 11.8.5 - Não partilhar os espaços comuns com os outros alunos 11.8.6 - As Unidades não estão a servir os seus objetivos
		11.9 - Outra escola para alunos NEE	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013

## Grelha de análise

IV – Agentes Educativos A relação de aprendizagem – agentes educativos e as funções de ensino/aprendizagem		
ATOR	Dimensões	Categorias
1- Professores	1.1 - Formação e experiência profissional	1.1.1 - Formação académica e específica 1.1.2 - Formação em educação especial (EE) 1.1.3 - Prática e experiência em EE 1.1.4 - A importância do perfil no profissional
	1.2- Relação com outros professores	1.2.1 - Visita à UEE 1.2.3 - Reuniões com outros professores 1.2.3 - Plano curricular e outras adaptações
	1.3 - Dinâmica profissional	1.3.1 - A adaptação das crianças à sala 1.3.2 – Ler e estudar sobre PEA 1.3.3 - Partilhar a experiência com outros professores 1.3.4 - Relação afetiva e trocas 1.3.5 - Outras perturbações e a rotulagem das crianças 1.3.6 - Um Dom – saber estar com estas crianças
	1.4 - Dificuldades	1.4.1 - Insegurança: dúvidas sobre a validade das estratégias usadas 1.4.2 - Dificuldades emergentes da não-aceitação por parte dos colegas de turma 1.4.3 - Necessidade de planificar e refletir sobre as estratégias pedagógicas e os resultados 1.4.4 - Falta de recursos

		1.4.5 - Falta de recursos materiais 1.4.6 - Falta de recursos como condicionante de liberdade na implementação de ações e projetos
	1.5 - Expetativas	1.5.1 - O ensino visto como um investimento 1.5.2 - Descobrir capacidades nestas crianças 1.5.3 - Necessidade de ter uma formação especializada 1.5.4 - A formação pela arte como complementar 1.5.5 - Ter um tempo e um espaço específico para refletir (antes e depois)
2 - Assistentes Operacionais	2.1 - Formação e experiencia profissional	2.1.1 - Grau de escolaridade 2.1.2 - Formação em educação especial 2.1.3 - Experiencia em educação especial 2.1.4 - Papel e perfil das Assistentes operacionais
	2.2 - Dinâmica profissional	2.2.1 - Acumulação de funções 2.2.2 - Sem formação nesta área 2.2.3 - Apoio às crianças no intervalo das aulas 2.2.4 - Uma relação secundária e de ajuda em certas tarefas em sala 2.2.5 - Relação com os alunos
	2.3 - Dificuldades	2.3.1 - Não saber comunicar e motivar a criança para uma tarefa 2.3.2 - Falta de conhecimentos específicos sobre PEA 2.3.3 - Dificuldade em manter a ordem na escola
	2.4 - Expetativas	2.4.1 - Gostava de aprender mais sobre PEA para saber lidar com os alunos 2.4.2 - Trabalho como realização pessoal

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013

## Grelha de análise

<b>V – Comunidade</b> <b>A relação das crianças e jovens com PEA com a comunidade</b>			
<b>ATOR</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>V</b> <b>Comunida</b> <b>de</b>	1 - Apoios	1.1 – Apoios institucionais	1.1.1 - A instituição e âmbito de intervenção 1.1.2 – Objetivos da instituição 1.1.3 - Equipa 1.1.4 – Sustentabilidade 1.1.5 - Representação nacional 1.1.6 - A necessidade de fundar uma Associação 1.1.7 - Saber o lugar de cada um 1.1.8 - Projetos 1.1.9 - Divulgação – dar-se a conhecer 1.1.10 - Ações e dinâmicas
		1.2 – Médicos e técnicos	1.2.1 - Formação e experiência 1.2.2 – Âmbito de intervenção 1.2.3 - O papel do profissional junto da criança/jovem, pais e comunidade 1.2.4 - O apoio direto à criança/jovem 1.2.5 - Como ultrapassar barreiras e dificuldades 1.2.6 - Concretização das vitórias 1.2.7 - Tipos de apoio

			1.2.8 - Formação a pais 1.2.9 - Expetativas profissionais
		1.3 – Programas e metodologias 1.4 - Apoio que os pais procuram na instituição 1.5 - Tipo de famílias que chegam à instituição 1.6 - Em que fase os pais procuram ajuda 1.7 - Que incentivos dar aos pais 1.8 - Como chegam os pais às associações	
	2 - Direitos	2.1 - Direitos 2.2 - Informação: meios e dificuldades 2.3 - As dificuldades na efetivação dos direitos 2.4 - O papel do técnico na promoção e implementação dos direitos	
	3 - Promover a mudança	3.1 – Dificuldades/fatores de impedimento 3.2 – Ações, estratégias 3.3 - Políticas sociais 3.4 - A formação aos diferentes atores 3.5- O papel dos técnicos e das instituições na inclusão social 3.6 - O papel dos pais na inclusão 3.7 - O papel do ensino secundário e superior	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos dados de investigação provenientes das várias fontes de evidências usadas neste estudo.

13-11-2013

**Quadro 1** – Grelha de análise das entrevistas às mães

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1. Normal e “anormal”</b>	<b>1.1 Características físicas e psicológicas</b>	<p>“Não, não. Um autista, se nós olharmos, por exemplo o Márcio se nós olharmos para ele, criança perfeitamente normal, dita normal. Que eu detesto essa palavra normal, que significa que os outros são todos anormais. Mas ninguém identifica, de facto o problema que o Márcio tem.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Sim, ou uma trissomia 21, por exemplo, não é? Que é identificada, mas o Márcio não, não se identifica nada. De aspeto nada.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Depende, depende dos dias dele. Há dias que, que eu fico desesperada, porque... o comportamento dele é completamente fora do, do normal e deixa-me cansada mesmo, também e... há outros dias, que ele tá tão bem que, que só por ele tar bem tou super feliz por isso. Mas anda sempre comigo, portanto... bom ou mau tá sempre comigo.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Porque é impossível não perceber que uma criança com dois, três anos que junta três anos normal com a hiperatividade da Diana e com... o ainda não falar. Pronto com... a loucura toda que foi, até se perceber o que a Diana tinha, que toda a gente percebia, que toda a gente...” (Ent. M 3:3,4)</p> <p>“Portanto eles... é assim, ele tem um ar tão normal, que devem dizer «Qual é o problema dele?» ou eles se calhar até devem pensar “Este miúdo está tão adiantado, é tão pequenino e tão... O que é que está aqui a fazer?” ou... não sei, não faço a mínima ideia.” (Ent. M 4:11)</p>
<b>2. Comportamentos especiais</b>	<b>2.1 Isolamento / socialização</b>  A dificuldade que as crianças com PEA sentem em verbalizar leva-as	<p>“Como os irmãos, que é o Martim de nove anos também tem Síndrome de Asperger e portanto também se isolava imenso. Aliás o Martim era uma criança que se nós não falássemos com ela, só ao final de umas horas é que ele vinha ter também connosco.” (Ent. M 1:4)</p> <p>“Portanto foi assim uma criança também muito metida com ele. E até ele, de facto, depois começar a socializar foi uma dura batalha, também.” (Ent. M 1:4)</p> <p>“É importante, também termos em atenção o que estas crianças sentem. Muitas vezes nós não, não nos interrogamos porque, também para eles muitas vezes é difícil, verbalizar aquilo que sentem. E também temos que passar um bocadinho por aí, o que é que eles sentem. E eu vejo pelo Márcio, é muito difícil ele verbalizar. Agora já vai sendo mais fácil, mas ele é tão puxado e eu sou tão chata, tão chata</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>ao isolamento</p> <p>Dificuldade em perceber a criança</p> <p>Comentários engraçados</p> <p>Comportamentos que leva os outros a pensar que se trata de má educação</p> <p>Crianças que aceitam bem a diferença</p> <p>Crianças que não aceitam a diferença</p>	<p>enquanto ele não me disser as coisas, que eu não o largo mesmo. A... mas muitas vezes, perceber o que é que eles sentem.”, (Ent. M 1.11)</p> <p>“Há alturas que consigo perceber o que é que desencadeou, mas há outras alturas, que sou honesta, não consigo perceber, não consigo lá chegar, porque ele fecha-se de tal maneira.” (Ent. M 1:12)</p> <p>“Eu acho que o acham engraçado porque normalmente faz comentários tão, tão engraçados pras outras pessoas e acham-no engraçado naquilo que ele diz. Porque, porque ele só pensa em comer e eu tou sempre em cima dele, que ele tem que emagrecer e então e ele diz... em vez de pedir «Quero um bolo», ele não pede. Ele começa «Pois tá bem, já sei, não posso comer aquele bolo, estou muito gordo, tenho de fazer dieta.». Isto é uma lengalenga e as pessoas ouvem, porque ele não fala baixo e então as pessoas começam logo a rir com as coisas dele. É evidente, que pronto, a mãe não fica lá muito contente, mas... tenho que ouvir.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Sim, sim, ele é de uma certa forma engraçado.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Só que em vez de ir por um caminho mais fácil, vão sempre pelo caminho mais complicado mas chegam lá e conseguem.” (Ent. M 2:9)</p> <p>“Porque é que ela se comportava da forma que comportava, eh... seria má educação? O que é que se passa? É feio?” (Ent. M 3:3)</p> <p>“A Diana andava comigo nestas viagens, portava-se muito mal nestas viagens, portava-se muito mal, portanto ele acompanhou tudo, não precisei de entrar em grandes pormenores.” (Ent. M 3:3)</p> <p>“Ah... mas é engraçado há crianças, há crianças simpáticas e crianças antipáticas, pronto, é a minha opinião. Ah... e as simpáticas aceitam, percebem a diferença claramente, passam por cima e aceitam e as antipáticas pois tentam a... gozar ou tentam a... estou a pensar numa brincadeira que a minha filhota fez com a prima e as amigas da prima e a prima teve que ir em defesa da minha... da prima, contra a amiga porque estava armada em parva. Estava ali a querer humilhar a Diana e a minha sobrinha impôs-se, pronto há aqui... Enquanto as outras amigas perceberam claramente a diferença, passam por cima e aceitam. Feitios, não sei, educação em casa, também penso que passa pela educação em casa. Se calhar</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>e humilham</p> <p>Os próprios pais não aceitam a diferença dos outros</p> <p>“gosta de conviver”</p> <p>Comportamentos estranhos levam os outros a afastar-se</p> <p>Já sabe ter um comportamento assertivo à mesa</p> <p>“visto como um menino mimado”</p>	<p>pais que não explicam estas coisas. Não há diferenças. Não sei. Custa-me como mãe e como educadora, como é que alguém não diz aos filhos que ser diferente, não é ser diferente. Vamos aceitar e passar por cima e ver aquilo que tem de bom, que tem de bem e está bem nessa criança e não estar a olhar essa deficiência. Mas se calhar os próprios pais também acham que a pessoa deficiente deve estar afastada da sociedade. Não sei. Estou-me a lembrar também de um exemplo de férias, de um casal que os, os pequenos tiveram comportamentos muito maus para a minha filha. E eu penso que, se calhar, os pais acham que ser diferente é mesmo ser diferente e é de afastar, porque pode mexer, ou pode partir, ou pode estragar. Não sei, como eu não sou assim, custa-me.” (Ent. M 3:10)</p> <p>“É um aventureiro [risos], é mesmo. E gosta de conviver, gosta de... portanto ajudámo-lo muito nisso, porque a particularidade dos miúdos autistas é precisamente pouca comunicação, pouca alegria. Ele é alegre, ele é aventureiro, ele é desportivo, ele é... portanto eu acho que os pais nisso é mesmo uma coisa que temos de ir contra a vontade deles, contrariar e... é a única maneira de os preparar, não há outra. Nós vivemos na sociedade e eles vão viver na nossa sociedade.” (Ent. M 4:14)</p> <p>“Olhe, nesses momentos, veem muito que «Este miúdo devia era estar fechado.» Ou... na altura, ele ainda tinha muito estereotípias, muita dificuldade com o barulho com a confusão e depois olhavam para nós como «Ai que pais que não têm nenhuma autoridade.»” (Ent. M 4:14)</p> <p>“Neste momento é mais «O miúdo é mimado.» Porque ele agora porta-se bem e não sei quê. Fica sentado, come com a faca e o garfo, já não se levanta, já consegue. Isso tudo foi um trabalho feito por nós. Porque essa parte a escola não intervém, mas é importante também. Agora é mais, por exemplo «Vai lavar as mãos.» E ele «Ah não me apetece. Ah não.» O meu filho é mais visto como um menino mimado, que se nota cada vez menos fisicamente. Ele não se nota, acho eu. E cada vez menos as estereotípias e não sei quê. Cada vez tem menos e quando tem, deixa fazer um ou dois e depois «Vês o pai e a mãe fazer isso? Não. Então senta-te.» Mas a Manuela diz «Deixe-o, para descontraí-lo.» Por exemplo isso era uma coisa que eu não sabia gerir, se não fosse a professora eu não sabia como gerir isso. Está a ver? Mas há outros pais que é «Toma lá um acoite.» Isso não resolve nada.” (Ent. M 4:14)</p>



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p><b>2.2 Manifestações corporais efusivas</b></p> <p>Fica muito excitado em centros comerciais</p> <p>Automutilação</p> <p>“pais com crianças com graves problemas” não saem por vergonha</p> <p>“olhar vazio” “não dormia”</p> <p>Dificuldade em entrar em</p>	<p>“O Márcio fica muito excitado num centro comercial, mas pronto, devido há época em que estávamos, natalícia, os centros comerciais estarem, realmente muito bonitos, acabei por levá-los aqui ao Shopping para verem o presépio e a árvore de Natal e acabei por levá-los ao [...]. Que o [...] também estava muito giro. E só e pronto e chegou. O Márcio fica muito excitado. O Márcio nestas coisas começa a saltar, começa a esbracejar, começa a abanar a cabeça, portanto vem, vem tudo ao de cima e o tempo todo que estamos, ele a andar vai sempre assim. Ele é incapaz de andar ao meu lado ou ao lado do pai e assim direitinho, certinho, não. É escusado, para aqui para ali, não sei quê. As pessoas param e olham.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“Sim, apesar de ele saber que se vamos a algum lado tem de estar sentado, ele está sentado, não se levanta mas está assim com os braços ou coisa do género [a abanar os braços].” (Ent. M 1:10)</p> <p>“O Márcio quando está mais stressado, é quando vêm aquelas estereotipias todas ao mesmo tempo, ao ponto de arrancar sobancelhas, pestanas e os pelos dos braços. É catastrófico. E o abanar a cabeça.” (Ent. M 1:11,12)</p> <p>“... e os nossos ainda conseguem socializar. Há que... o que eu acho é que pais com crianças com graves problemas não saem, por pouquinho de vergonha, por aquilo que me perguntou há pouco, do olhar quando vou ao shopping, reparo que não há crianças deficientes ali. Elas têm de estar em algum lado, portanto estão em casa fechadas porque se calhar é a vergonha do tal olhar.” (Ent. M 3:9)</p> <p>“Ele não colaborava, portanto se íamos a qualquer lado para ele fazer qualquer coisa, ele sentava-se olhava para o vazio, ou brincava com qualquer coisa, não colaborava nada.” (Ent. M 4:3)</p> <p>“Que ele não dormia, levantava-se de noite, na cama e andava a correr de um lado para o outro.” (Ent. M 4:5)</p> <p>“Qual é o tipo de atitude que devemos ter? E isso é muito complicado. Por exemplo, o meu filho não podia entrar... enquanto bebé andou nos aviões, nos aeroportos, era super seguro, de repente não podia entrar num supermercado. Era logo, mãos [a mãe pôs as mãos a tapar os ouvidos], não podia gerir o barulho, a confusão, portanto entrava em pânico, arranhava-me... Portanto, depois houve uma altura</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	determinados locais	<p>que eu não podia, sequer levá-lo nem sequer ao supermercado. Gerir as compras... Pronto, não conseguíamos sair de casa. Ele não queria. Depois era os transportes... para ir para ali tinha que ser este caminho, não podia ser outro. E como é que eu contraria isso?” (Ent. M 4:7)</p> <p>“Eu uma vez também estava no parque com o Bernardo e o Bernardo teimava em ir no escorrega ao contrário. E veio um pai a dizer-me... e eu tentava-o tirar, obviamente e não estava a ser fácil. E veio um homem, mas muito agressivo a dizer «Pois, você não vê que o seu filho está mal?» Bem ele pôs-me de uma maneira, que eu já não tinha... quer dizer, a resposta tinha, mas fiquei... e saí dali a correr com o meu filho. Porque as pessoas não percebem.” (Ent. M 4:12)</p> <p>“Desde entrarmos num restaurante ou no café, o meu filho agarrava-se às portas, gritava, esperneava, deitava-se no chão, não se queria sentar à mesa, não comia.” (Ent. M 4:14)</p>
	<p><b>2.3</b> <b>Manifestações orais efusivas</b></p> <p>Vergonha por comentários que os filhos fazem</p>	<p>“E outra vez, por exemplo... esta foi assim... e houve já algumas situações, que pronto, enfim. Mas houve uma, lembro-me perfeitamente, que foi na [...], é provavelmente esta que me deixa de referência. Está um senhor sentado, um senhor forte e o Márcio passou por ele, e depois eles identificam tudo o que veem, não é? «Tu és gordo». Ele ficou a olhar «Ah, que menino mal educado». O Márcio, o Márcio olhou para ele «Mas tu és gordo» e o meu marido «Ah, peço desculpa» e eu disse «Ah, mas...». Não há desculpas, ele identificou aquilo que viu. Não é gordo é forte. Pronto olhe é a mesma coisa é a maneira de dourar a pilula, não interessa, não é por aí, mas é gordo.” (Ent. M 1:9,10)</p> <p>“Pois lá fora às vezes, pois um bocado envergonhada porque já disse três ou quatro asneiras e... pronto, e, e cá está o tal olhar. A... ainda, quando é que foi, foi no verão que fomos ao oceanário fluvial de Mora. Encontrou a menina, gostou da menina, «É a minha melhor amiga.» E a outra olhar para ela com cara «És parva.» e claro isso magoa. Então a Diana, até agora tenho tentado explicar à Diana, a melhor amiga não é a pessoa que acabamos... pronto, é estes pormenorezinhos que é o problema da Diana de lidar em sociedade. Pronto que às vezes nos deixam assim mais, mais envergonhados, mas como lhe digo à medida que o tempo vai passando, a vergonha é menor e, e pego nela e ao ouvido «Isso não se diz Diana» ou qualquer coisa no género. Portanto estou, estou a desconstruir cada vez mais. Estou</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Atitude exagerada	sinceramente estou. Não ligar, não, não, o olhar... ou então defendê-la e muita das vezes, foi o que eu fiz aí, «Melhor amiga, querida, não foi isso que ela quis dizer. Ela está a gostar de ti e...» e pronto tentar... e a Diana fica «sim, sim, sim» e pronto e a coisa passa, penso eu.” (Ent. M 3:9)
	Pensar que se trata de uma criança estrangeira	“De tal maneira este exagero de atitude, que uma vez estava lá em cima no quarto dele, chegou cá a baixo ao escritório e disse «Ó mãe eu hoje tive uma atitude.» Eu disse «Ai tiveste?» «Acabei de matar uma mosca que estava no meu quarto, que me estava a chatear.» Pronto, mas isto é disfuncional.” (Ent. M 5:16)
	Sinceridade e não controle dos comentários	“Porque muitos miúdos... eu às vezes vejo no McDonald’s... o meu filho falava muito mal. Uma vez ouvi um miúdo assim a dizer assim para o pai «Ó pai este deve estar a falar ou espanhol ou chinês. Não sei que língua é que ele fala.»” (Ent. M 4:11)
		“Outra vez... Ele agora fala, ele agora diz muitas coisas que me envergonham um bocado. Portanto aqui na piscina há uma senhora que tem os dentes... é feia. E ele viu-a a primeira vez e disse «Ai mãe que feia, que horror, eu tenho medo. Eu tenho medo.» E eu «Calma Bernardo.» «Ai não ela parece a Cruela.» [risos] Outra vez, estávamos num terraço e ele viu um senhor gordo «Que mal criado e não sei quê.» Pronto e aquelas coisas difíceis de gerir. E ele tem um miúdo o Rodrigo que anda com ele, embora com menos problemas. Que a própria mãe dele levou a mal porque o Bernardo dizia isso [que era gordo] do miúdo. Mas depois passou, houve ali uma altura quase que não me falava porque pensava... porque ele agora diz tudo e eu agora tenho que ensinar o que é conveniente dizer e o que é que é inconveniente, de facto. E essa parte também é difícil de explicar, essas nuances.” (Ent. M 4:12)
	<b>2.4 Coleção e guarda de objetos prediletos</b>	“Não... porque brincava muito com os carrinhos dele. Ele houve uma altura que tinha uma paixão por envelopes, das cartas, e ele reunia os envelopes e esses envelopes iam para a escola com ele e tinham que regressar os mesmos envelopes, porque ele contava-os e à noite deitava-se com os envelopes e de manhã levantava-se...” (Ent. M 1:4)
<b>3. Competências</b>	<b>3.1.3 Cálculo mental</b>	“Aliás pensava-se que ele sabia ler e escrever e não era o que acontecia, ele sabia era onde é que havia de carregar para, para mexer no computador.” (Ent. M 2:9)

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>3.1</b> <b>Capacidades</b>		
<b>3.</b> <b>Competências</b> <b>3.2</b> <b>Autonomia</b>	<b>3.2.1</b> <b>Autonomia adquirida</b>  Na escola: compra da senha dos almoços, equipamento	<p>“Tem. O Márcio surpreendeu-me pela positiva. Porque isto é assim, o sistema é todo diferente, ele tem que carregar o cartão, tem que marcar os almoços, ele tem que carregar o cartão para ir ao bar, não pode levar dinheiro. E uma das vezes eu disse «Olha Márcio a mãe vai lá...» porque inicialmente era eu que estava a fazer os carregamentos e depois a Manuela disse «Deixe estar que eu faço com ele». E houve um dia que eu cheguei e disse «Olha Márcio vamos carregar ali o teu cartão» porque eu tinha-lhe dado dinheiro a ver realmente o que é que acontecia. «Vamos então ali carregar o teu cartão». «Não, eu já carreguei o cartão e já marquei os almoços». «Marcaste os almoços? Sozinho ou com a Manuela?». «Marquei sozinho» e depois fui verificar, de facto estavam marcados. Portanto acabou por adquirir alguma autonomia que eu não estava... tão rapidamente, pelo menos, não estava à espera. E houve uma situação muito engraçada com o equipamento de ginástica que estava esgotado e finalmente quando chegou ele mandou o recado. E disse «Olha...» porque eu tinha guardado o dinheiro do SASE exatamente para o equipamento escolar. «Então pronto, a mãe amanhã vai lá contigo e vamos buscar o equipamento». «Está bem». Quando eu chego aqui a papelaria estava fechada e ele vira-se para mim e disse «O que é que tu queres da papelaria?». «Quero o teu equipamento!». «Mas eu já o tenho aqui na mochila». Portanto acaba por me surpreender, positivamente nalguns aspetos, sem dúvida.” (Ent. M 1:6,7)</p> <p>“Vai, vai, vai à casa de banho sozinho, consegue ir ao bar sozinho, a única coisa que ele tem mais dificuldade é fazer a marcação dos almoços, também se esquece. Isso normalmente é a Manuela que o ajuda. De resto, mais ou menos tem-se safado.” (Ent. M 2:6)</p> <p>“Tem, tem autonomia. Aliás ela é autónoma, ela aqui... felizmente a Diana é mais, mais contida aqui na escola que em casa, o que é bom para mim. A... e eu acho que aqui é autónoma, ainda está um bocadinho encolhida, pois chegou em Setembro, não é? Pronto.” (Ent. M 3:6)</p> <p>“É o 1º ano, no meio desta gente toda. Isto vai até ao 9º, pronto sempre são, os do 9º, para ela são uns</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>“uma certa autonomia”</p> <p>Não é autónomo na deslocação escola, casa</p> <p>Autónomo em percursos mais pequenos</p> <p>Na escola é autónomo</p> <p>“peixe é que não consegue arranjar sozinho”</p>	<p>gigantes, não é? Embora ela seja grande. Portanto eu noto que ela... mas sim.[...] Não, tem, penso que sim, que é relativamente, relativamente autónoma. Pronto, eles, acho que a Manuela a leva a comer, há um acompanhamento, mas penso que ela está...” (Ent. M 3:6)</p> <p>“Pronto dá-lhe uma certa autonomia, graças a Deus.” (Ent. M 3:6)</p> <p>“O João neste momento. Por exemplo se eu olhar para [a escola...], para a atividade dele neste momento, eu só posso dizer que ele é totalmente autónomo, porque... não é autónomo, por exemplo no transporte de casa para a escola, isso não é. Com grande infelicidade dele ainda não foi e se calhar não vai ter tempo de ser trabalhado, porque depois se Deus quiser quando abrir a Casa [...] ele irá para a Casa [...]. Isto era um dos objetivos do meu filho era poder ir de autocarro, de casa para a escola e vice versa. Só que o trajeto não é tão linear assim e se bem que faz isto de casa para o ginásio e do ginásio para casa e de casa para a Igreja e da Igreja para casa e ali pingo doce, ali tudo muito perto. A escola é um bocadinho mais complicado. Dentro do contexto escola, ele de facto não precisa de ajuda neste momento para nada. Foi trabalhado desde a [escola...], foi trabalhado para fazer sozinho. Olhando para [a escola...] lembro-me muito bem do primeiro ano que ele teve uma auxiliar que vinha em nome de João e eu depois a meio do ano disse «Isto não pode ser. Não é para o João é para todos.» Porque eu não queria que fossem tolhidas as hipóteses dele. Cair no recreio, ir à casa de banho sozinho, perder-se no contexto escola para se poder encontrar, quer dizer isto não podia ser, ele não podia andar aqui com alguém por cima dele. Isso não era benéfico. E lembro-me que a partir daí comecei a dar esta pessoa [auxiliar] ao resto da escola, ao que a escola precisasse. Se era para ir para o recreio com os mais pequeninos ou com os maiores. E isto para dizer que, sempre tentei que a escola me ajudasse nesta tentativa de autonomia com o João e sempre foi conseguido, mesmo. Isso desde a Unidade de Ensino Estruturado, as professoras, os colegas, as auxiliares, um espetáculo, porque eram capazes de ficar de longe a ver o que fazia, mas era ele que fazia. Em [escola...] é a mesma coisa, desde carregar o cartão, a ir para a fila da refeição. Peixe é que não consegue arranjar sozinho, tenho algum medo. Portanto o peixe, quando passa na fila, há sempre alguém que já lhe está a preparar o prato e a tirar as espinhas.</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Autonomia nas atividades da vida diária	<p>Isso é verdade, mas de resto. Ginásio vai sozinho, arranja-se, tudo à maneira dele, claro que não é na maior das perfeições, mas não tem qualquer tipo de problema. “ (Ent. M 5:15)</p> <p>“Pouca.” (Ent. M 4:9)</p> <p>“Agora autonomia... daquilo que vejo, mesmo em casa já... isto tem sido conquistado, mas já sei que ele se serve no self- servisse [com um sorriso de contentamento], que...” (Ent. M 4:9)</p> <p>“Em casa, mas trabalhamos isto tudo...” (Ent. M 4:10)</p> <p>“Exatamente, por exemplo lavar os dentes, pôr a pasta nos dentes, ele faz na escola e faz em casa, embora em casa tenha uma escova elétrica, porque ele tem uma hipersensibilidade e faz-lhe bem. Na escola tem uma mecânica, tem uma manual. Portanto já faz recadinhos. Por exemplo a Manuela diz-lhe para ele pôr a mesa... preparamos as coisas e ele põe a mesa, tira o prato da mesa, tudo isso ele faz. E agora eu digo-lhe «Olha Bernardo podes acender a luz ou apagar a luz.» Ele faz. Ele não fazia nada disto. É que ele nem sequer percebia a ordem. E por exemplo a comida, comer com os talheres, com faca e garfo, começou o ano passado. Agora já pomos... como é que hei de dizer a consolidar... agora estamos mais numa de corta... Grandes progressos.” (Ent. M 4:10)</p> <p>“Quer dizer, é assim eu não... quer dizer eu levo o meu filho à escola, antigamente ainda o levava até à porta [da UEE], agora já vai sozinho.” (Ent. M 4:10)</p>
	<b>3.2.2</b> <b>O medo por parte dos pais a comprometer a autonomia</b>	<p>“Eu acho que sim. Ele, ele ainda precisa de ajudas pra certas coisas, mas acho que ele... eu estava à espera de pior. Eu estava mesmo com, com muito receio que ele não conseguisse integrar-se, ir à casa de banho principalmente. Tinha medo que ele não conseguisse ir, porque isto é muito grande, não é? Mas não, eu acho que...” (Ent. M 2:5)</p>
<b>4. Relações com colegas e interpares</b>	<b>4.2 Trocas e desafios</b> “cruéis” Interajuda	<p>“As crianças conseguem ser muito cruéis e nós sabemos que sim. A... eu penso que hoje em dia, vai havendo uma abertura, apesar de ainda ser pouca e acho que os colegas às vezes quando veem uma criança, que realmente tem mais dificuldades, eu acho que alguns ajudam-nos. Acho que há uma interajuda. Outros, provavelmente olham para eles de lado e não lhes ligam nenhuma, certamente, mas</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>“ele torna-se um bocado chato p’os outros”</p> <p>“ele é aceite pelos colegas”</p> <p>Não fala nos novos colegas</p> <p>Aceitação</p> <p>Alguns olhares de “lado”</p> <p>“é muito carinhosa e tem muita</p>	<p>também existe um bocadinho de tudo.” (Ent. M 1:7)</p> <p>“Ou não lhes ligam ou por e simplesmente são gozados, que isso também acontece e é quando não servem, se calhar, de saco de boxe ou coisa no género. Isso também acontece.” (Ent. M 1:7)</p> <p>“É assim, eu não tou cá pra ver.” (Ent. M 2:6)</p> <p>“Eu acho que é positiva. Eu tive cá na festa, que supostamente iria ser uma festa e, e apercebia-me que, que sim. Ele torna-se um bocado chato p’os outros. Que os outros têm que fazer aquilo que ele quer e gostar daquilo que ele gosta, ele ao mesmo tempo torna-se chato. Mas independentemente disso, eu acho que ele, ele é aceite pelos, pelos colegas. Dá-me ideia que sim, as meninas então têm um carinho especial por ele, que eu já me apercebi. [risos] E depois ele teve a facilidade, como vinham colegas dele da outra escola, ficaram na mesma turma, pra mim foi, foi mesmo excelente, não é?” (Ent. M 2:6)</p> <p>“Porque ele normalmente anda sempre com a Diana e como andam sempre os dois, ele fala é da Diana ou do Márcio ou do Justino, que era um menino que veio da outra escola. Portanto, os novos não fala. Falou-me agora, que apareceu uma menina nova e que ela é linda, que é uma brasa e está todo derretido pela menina, mas pronto. De resto, não tenho assim...” (Ent. M 2:6)</p> <p>“Tem as duas vertentes. Tem os que, que são crianças que até têm um nível de educação e até são queridos e depois tem os outros que são um terror e que passam a vida a gozar e bater, se for preciso.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“É como lhe disse a... é a turminha que já veio da escola, portanto penso que a maioria a aceita. Há três ou quatro que consideram palerma, com certeza, a... mais palavras feias, mas pronto, faz parte do viver. Penso que um dia na vida dela, quando ela crescer também vai haver aquele que vai olhá-la de lado, e vai ter o seu grupo de amigos, espero eu.” (Ent. M 3:7)</p> <p>“Sei. É ela própria a dizer-me porque ela gosta muito de lidar com este tipo... tem muita paciência. A Mariana tem muita paciência para isso.” (Ent. M 6:3)</p> <p>“Ah... é assim, a Mariana é muito carinhosa e tem muita paciência. Portanto ao ter paciência, chegam-se muito a ela, mesmo muito. Eu acho que é dentro disso que ela, aprende no fundo. Aprende muito</p>



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>“paciência”</p> <p>“excelente”</p> <p>“conseguiu dar a volta à situação”</p> <p>Aprender a dizer que não</p>	<p>porque apesar de traquina tem muito de meigo e... e ela gosta de ajudar. Eu acho que é nesse sentido, que vejo que a Mariana...” (Ent. M 6:3)</p> <p>“Excelente. É muito boa mesmo. Não quer dizer que o João não tenha tido... desde sempre foi excelente, não posso dizer o contrário. Em [escola...] foi muito boa, não quer dizer que não tivesse havido episódios em [escola...], que lhe permitiram também a ele tomar determinadas atitudes e crescer. Porque por exemplo, houve pelo menos duas, de resto é absolutamente cinco estrelas. Eu também fui sempre mãe de turma e sempre acompanhei muito as turmas e sempre as envolvi muito em atividades e tudo quanto fosse. Mas lembro-me, por exemplo de dois casos em [escola...], que foram muito bons acontecerem, porque ele cresceu e eu também. Houve uma altura em que ele andava muito triste, porque havia um menino que lhe chamava «deficiente». E ele andava triste mesmo, porque era um colega dele, o Luís. Era muito mal comportado. E com a ajuda da professora de apoio na escola e a técnica de competências sociais em casa e nós, forçámos o João a tomar uma atitude em relação àquela atitude do colega e ele conseguiu depois dar a volta à situação. Ou seja, o rapaz chamava-lhe «deficiente» e ele, primeiro ficava triste e vinha para casa, mas depois íamos-lhe dizendo «Mas tens de tomar uma atitude. Quando ele disser isso tens de lhe dizer que não gostas, mas não podes dizer isso a rir.» Porque o João está sempre a rir. O João está-se a afogar e está a rir-se. «E não podes. Tem que ser assim, tem que ser assado.» Portanto isto foi muito treinado, de tal maneira que uma vez... muito engraçado, porque realmente depois a disfunção deles, o desajustado que eles conseguem ser. Sim senhora houve uma altura em que o fui buscar e ele disse «Oh mãe...» Mas isto andou para aí umas três semaninhas nisto. Depois houve um dia que o fui buscar e disse «Olhe já sou outra vez amigo do Luís. Ele já percebeu. Ele disse que nunca mais me vai chamar deficiente.» Eu disse «Pronto está entendido, a coisa está ultrapassa.» Nunca nada tomou proporções gigantescas. Não. Quer dizer, não vou aqui dizer que «Ai teve muitos problemas.» Não. Não teve, de facto não teve. Sempre teve muito boa receção por parte dos colegas. [...] Outra foi um colega. Foi no início do ano passado, se não me engano. Foi um colega que ele conhecia mal. O João tem vaipes de dar um grande abraço às pessoas e</p>



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Atitudes de afeto que os outros não aceitam poder desencadear situações desagradáveis</p> <p>“é um miúdo simpático e bem disposto”</p> <p>Medo que o filho seja vítima de bullying</p>	<p>de esmagar, é um abraço forte mesmo. Ele dirigiu-se para o rapaz que ainda conhecia mal o João, naquela de «Vou-te abraçar rapaz.» O rapaz que não o conhecia e viu o João que é muito grande. O rapaz pôs-lhe a mão no peito. Mas ao pôr-lhe a mão no peito, o João já vinha com força, portanto aquilo foi um impacto no peito. E o João acho que gritou, este mundo e o outro. Isso sim, foi uma coisa na escola, porque aquela vizinha quando se ouve, ouve-se à brava. E toda a gente «O que é que aconteceu ao João?» Então o João apanhou aquele baque no peito e o susto e a reação do colega. Coitado o colega quando viu este espalhafato ficou aflito, porque não sabia o que havia de fazer, porque não estava à espera que alguém reagisse assim. O que é que valeu? Valeu a senhora da entrada, que está a supervisionar a entrada da escola, que acalmou o João e que veio explicar ao colega o que é que se tinha passado. «Olha aconteceu assim, porque assim, porque assado. Tu não o conheces mas o João vai, abraça, ele não faz mal.» O rapaz ficou aflito pela reação que teve, pelo medo que teve do João e pronto e acabou a falarem os dois, com um abraço muito forte e «Desculpa lá.» E o João muito nervoso «Desculpa lá também.» Isto acredito que tenha sido do pior que tenha acontecido na história da vida do João e dos colegas. De resto não, ele inclusivamente, já o ano passado ia a visitas de estudo de outras turmas, porque os colegas diziam «Ai e tal o João é que gosta disto e se o João viesse connosco?» Lá passava eu uma autorização. Por isso é que eu digo que o João tem tido muita sorte e é um miúdo simpático e é bem disposto.” (Ent. M 5:15,16,17)</p> <p>“É uma coisa que me intriga muito. É assim, o meu filho é muito... é o Bernardo... também sempre foi nas escolas, portanto é sempre “Ah Bernardo, não sei quê...”. Eu pessoalmente tenho muito receio sobretudo agora nesta idade ou a partir de agora, do bullying. Eu acho, que eles são sempre estigmatizados e quanto mais vai crescer, mais vai ser, enquanto ele é pequenino e não sei quê, maneirinho, os outros veem-no como o mais pequenino e têm tendência a proteger. Eu acho que depois não vai ser assim. Eu tenho muito medo da adolescência, dos copos, de gozarem. De gozarem com eles, porque são muito inocentes. De dizerem “Olha,...” não sei, de o mandarem fazer coisas. Tudo isso assusta-me imenso.” (Ent. M 4:10)</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	“é uma incógnita para mim”	“Nós chegamos um bocadinho antes e vejo as miúdas crescidas «Olá Bernardo, anda cá dar um beijinho amor e não sei o quê.» Parece-me que ele... [...] Não sei bem. Mas sei que há muitos miúdos que estavam na primária, que o viram chegar quando ele entrou na primária, quase. Estão ali e que o conhecem «Ai Bernardo e não sei quê.» Mas não sei. Sinceramente não sei, é uma incógnita para mim. Segundo a Manuela e... ele está a adaptar bem e interage com os outros e brinca e não sei quê. Mas às vezes gostava de ser mosca para ver se... que o olhar dos pais é um bocado diferente dos professores.” (Ent. M 4:10,11)
<b>5. Rotinas</b>	<b>5.2 Disciplinas comuns</b>	<p>“Ele está sempre na sala, ele vai à Unidade ao apoio ao estudo. Naquelas horas que tem apoio ao estudo no horário, então sim é a Manuela que está com ele.” (Ent. M 1:7)</p> <p>“Está na sala com as crianças.” (Ent. M 2:10)</p> <p>“Exato e depois de vez em quando, sai vem aqui ao Ensino Estruturado.” (Ent. M 2:10)</p> <p>“Ela vem à Unidade uma ou duas vezes por semana, acho, ou três... também tem apoio na sala.” (Ent. M 3:6)</p>
<b>7. Gestão do Estigma</b>	<b>7.1 Relação e atitude</b>	<p>“Ah... e eu, como gosto de clarificar as coisas e gosto de transparência, quando tive o diagnóstico do Márcio eu disse «O Márcio é autista» e expliquei as coisas todas. «Não tem problema, tudo bem». Passado quinze dias estavam a telefonar-me a dizer que não aceitavam o Márcio. Não aceitavam crianças autistas.” (Ent. M 1:5)</p> <p>“Alguns incomodam-se.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Sim, que é mal educado.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Porque depois não era só eu, era, era as outras pessoas, o compreenderem e, e, e ainda hoje é... porque é muito complicado as outras pessoas... olhe, os miúdos são cruéis, dizem disparates que, que os magoam, porque eles sabem que, que são especiais, entre aspas, não é?” (Ent. M 2:3)</p> <p>“Já disseram para aí uns disparates. Ainda agora, ali um colega de moral que estava aí a chatear, tive que intervir. Está sempre a chateá-la.” (Ent. M 3:6)</p> <p>“Obviamente no meio desta rapaziada toda há sempre um ou dois que vai dizer disparates. Em [...]</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>ainda apanhei um, que não sabia que eu era mãe da Diana a dizer: «Ai, ela é tão burra, esta miúda é tão burra.». Claro que dói, pronto. Mas eu pus-me no lugar dele a pensar, sim, obviamente sem terem informação nenhuma, a minha filha coitadinha, ao pé dele, provavelmente não percebeu as coisas à primeira, nem à segunda e se calhar só percebe à terceira, mas percebe. Mas, pronto a... percebi esta coisa do chamar «burra». Aqui, pronto já foram gozados, já...” (Ent. M 3:6,7)</p> <p>“Particularmente para a mãe. Esses olhares vão mais para a mãe que para o pai.” (Ent. M 4:14)</p> <p>“Porque, as pessoas, por exemplo nem sabem o que é o autismo, donde é que vem.... Os próprios médicos não sabem, mas as outras pessoas pensam «Foi qualquer coisa de mal que ela fez quando esteve grávida!» há sempre qualquer coisa assim, ou «Já era muito velha para ser mãe.» Está a ver?” (Ent. M 4:15)</p>
	<b>7.2</b> <b>Gestão de sentimentos e emoções</b>	<p>“É para o lado que melhor durmo. Eu não tenho de justificar porque é que ele faz ou deixa de fazer, não, não, nada.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“Portanto ele identificou. Não tenho de pedir desculpa, não tenho de desculpabilizar. Portanto lá está, a sociedade precisa de ser educada em muita coisa. Em muita, muita coisa. A sociedade não, não aceita ainda muito bem apesar de ser aprovada muita a diferença, mas não aceita muito bem a diferença.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Eu penso que é o olhar crítico. O olhar crítico, eventualmente a crítica verbal a... que enerva, que magoa, que irrita.” (Ent. M 3:7)</p>
<b>8.</b> <b>Representação e atitudes sobre PEA</b>	<b>8.1</b> <b>A diferença física, comportamental e intelectual</b>	<p>“Devem o ver como um menino... o que eu acho é que eles devem pensar «Mas o que é que ele tem?» «O que é que ele tem?»” (Ent. M 4:11)</p> <p>“Há pais que, quando, quando eu vim à reunião, primeira reunião, que se não sabiam ficaram a saber, mas eram muito poucos os pais que estavam presentes e acho que... eu acho que não. Acho que, que há muitos pais que nem se quer sabem que tem crianças... porque os filhos, se calhar dizem «o atrasado mental» não sabem explicar porque também não...” (Ent. M 2:7)</p>
	<b>8.3</b>	“Pronto, principalmente diferente, não é? Veem logo que é diferente e depois... é um bocado

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<b>A amizade: aceitação / rejeição</b>	complicado essa pergunta. Porque os que já vieram com ele, sabem o problema dele e, e pronto dão um desconto, estre aspas. Agora estes novos, não sei se não será complicado, se não o acham chato, se não... porque ele é, acaba por ser chato, nesse aspeto.” (Ent. M 2.6) “Não, não entendem, não entendem.” (Ent. M 2:7) “Olhe, eu vou-lhe dizer. O João é acólito, e eu vou-lhe dizer o que um dos colegas descreveu sobre o João. [sob alguma emoção] Dá-me ideia que eles veem o João como um amigo, alegria e elo de ligação [alguma emoção]. Que eu acho que é isso que ele é. [emoção] O João congrega. Não separa. Eu acho que é isso que os miúdos sentem, sinceramente. Desde pequeninos.” (Ent. M 5:17)
<b>9. Futuro</b>	<b>9.1 Preocupações e expectativas dos pais</b>  Autonomia e independência Medos  Os sonhos do filho  Acreditar que a	“Será o futuro dele! Se é independente, se vai ser autónomo, isso é uma incógnita. Poderá ser autónomo ou não, alguma autonomia terá porque está a caminhar nesse sentido. Agora se vai ter autonomia total! Isso aí não sei, mas pronto seja o que acontecer, cá estaremos, não é? Esperemos que estejamos durante muitos anos, para os poder acompanhar.” (Ent. M 1:4) “Tenho tanto medo. Sinceramente tenho muito medo e acho que se não for o apoio que nós lhes damos, o amor e os irmãos mais tarde, acho que vai ser muito complicado. Vai, vai.” (Ent. M 2:9) “O Rodrigo adora computadores, portanto talvez uma área a seguir e sei que ele é bom nisso. Só que eles são uma incógnita.” (Ent. M 2:9) “E também é cedo, não é? Mas, mas acho que ele desde pequenininho, pequenininho, pequenininho, que é o computador, ele, ele desenrasca-se muito bem. [...] Acho que sim, acho que é a parte que ele vai ter mais interesse e que vai conseguir vai ser mesmo a parte do computador. Mas se lhe vai perguntar o que é que ele quer ser quando for grande, eu vou-lhe dizer, ele quer ser o dono do Toys’R’Us.” (Ent. M 2:9) “Tem que ser o dono não pode ser o empregado, tem que ser o dono.” (Ent. M 2:9) “Pois... eu tenho pensado nisso a... agora ainda é pequenina, tenho pensado aí quando for maior... gostei muito, naquela reunião de anteontem ter visto aquela, aquela moça integrada na sociedade. E eu penso que a minha filha também... Acredito que ela vai ser capaz de... não vai ser médica, mas

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>filha vai ser capaz</p> <p>Acreditar que vai ter um lugar na sociedade</p> <p>Dificuldades tendo em conta o contexto socioeconómico atual</p> <p>Consciencializar as empresas</p>	<p>também não precisamos, nem precisamos todos de ser médicos. Vai ser, penso eu, independente. Fico feliz se ela for independente, se for... se for à luta, ela é uma lutadora. Penso que é capaz de encontrar um empregozinho, de ser independente. É a minha esperança. Se não for logo se vê, mas acredito que sim. Tenho esperança que se vai integrar na sociedade. Eu, eu costumo dizer ao meu marido «Mas tanta gente que eu encontro a... que não percebe também as coisas à primeira como a Diana, não é? Ou que se diz uma piada e essas pessoas não percebem. Porque é que a minha filha, um dia, não há-de ser igual a essas pessoas que estão à frente aí de uma loja ou...». Encontramos tantas vezes aí pessoas, que se diz uma piada e as pessoas não se riem, não percebem. Oh a Diana... É a minha esperança.” (Ent. M 3:10)</p> <p>“Já vi mais negro do que vejo agora, confesso, por várias razões. Primeiro porque um dos trabalhos grandes desta Associação é preparar para o futuro e preparar muito o futuro das famílias e dos jovens com esta problemática. Quer dizer, vejo um futuro, não posso dizer «Ah, vejo um futuro super sorridente», porque de facto neste contexto, nós não podemos sair da realidade, não é? E neste contexto socioeconómico que vivemos, quer dizer nada disto é um mar de rosas. Para os nossos filhos um bocadinho ainda mais complicado. Mas por outro lado eu acho que se descrevem mais caminhos, se desenham mais caminhos, nomeadamente com os projetos que nós temos na Associação e com a força e com o que acreditamos que é possível fazer. Mas também porque eu acho que a sociedade, cada vez mais está a ser trabalhada para isto da diferença. [...] Já se fala tanto nisto, que eu acho que o caminho vai-se traçando no sentido de transvazar isto para a vida adulta e para o trabalho, etc., etc. E também porque vemos que não é fácil. E eu, falando nisto assim, até parece que a solução está ali ao virar da esquina, mas eu acho que é preciso também nós fazermos pontes positivas em todo o trabalho que vamos tendo nas Associações, nas famílias, etc.. E o que se vê, é que mesmo até em termos de consciência social das empresas, é evidente que não estão todas elas despertas para isto, mas há às vezes uma abertura ao fundo do túnel que nos leva a pensar, que se nós trabalharmos isto sempre numa caminhada de numa etapa da vida destes nossos filhos nós damos o braço à escola, há outra etapa que nós temos de dar o braço se calhar às Autarquias e através das Autarquias às empresas, através das</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Independente e ganhe a vida, autonomia	empresas e assim sucessivamente. Há um caminho que eu acho que está a ser aberto. Não sou nada pessimista em relação a isto. Até porque se fosse acho que fechava a [Associação] e ia sentar-me em casa e fazia melhor figura, se calhar. Como eu costumo dizer. Mas isto, no sentido de «Eu acho que é possível». Acredito que é possível. Quero acreditar e trabalho para isso.” (Ent. M 5:4) “Eu acho que ele vai conseguir que ele ganhe a vida dele. Eu acho que o meu filho é capaz de fazer isso e se não for vou ajudá-lo muito para chegar lá. Quer dizer para não ser um coitadinho, que ele não é um coitadinho. «Ele é como é.» Como diz o pai. Ele é assim e os outros nem assim são, vamos lá.” (Ent. M 4:12,13) “Ui, não me preparei para esta... [risos] [silêncio] Bem, como é que eu o vejo daqui a uns anos. Mas já respondi a essa pergunta. Onde é que ele vai... eu acho que vai ser... Espero que o meu filho seja independente, que trabalhe, que ganhe a vida dele, que seja autónomo. Isso é mesmo... pronto. E gostava...” (Ent. M 4:15,16)
	<b>9.2</b> <b>Como</b> <b>oportunidade</b> <b>para o jovem com</b> <b>PEA</b> “negro”  Difícil de	“Bom, vejo negro. Quer dizer, por muito otimista que eu seja. De facto não posso dizer «Ai não, isto é uma maravilha e eles fazem os cursos via profissionalizante...» Não posso, não posso dizer, de facto acho que há neste momento uma estrutura socioeconómica péssima, uma Segurança Social que não há palavras, uma estrutura de emprego e de apoio ao primeiro emprego que não há palavras e uma competitividade enorme. Competitividade, essa, a que os nossos filhos, quer dizer, inscrevem-se e perdem logo à partida, porque... eu acho que o sucesso e o profissionalismo foi tão deturpado que eles perdem, quer dizer eles perdem o jogo antes sequer de ter começado. Isto é quase contraditório a todo o meu discurso até aqui. Mas de facto, quer dizer, por muita esperança que eu tenha e eu tenho. Não estou aqui a dizer com isto «Não se faz nada, isto vai ser uma miséria e vai ser assim... e todos eles vão ficar em casa.» Não é isso que eu digo, mas não é pera fácil. Vai ser tão difícil nós consciencializarmos as empresas para a entrada destas pessoas com algumas incapacidades como foi difícil o caminho para a inclusão e para a inclusão natural na sociedade destas pessoas com diferenças, com deficiência e com graus e com incapacidades como dizem os espanhóis. Acho que é um caminho muito duro que tem

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>conscienciar as empresas</p> <p>A fazer um excelente trabalho mas como voluntário</p> <p>“Cabe a cada um de nós fazer a integração”</p>	<p>que ser feito e tem que ser feito em todas as frentes. Tem que ser feito em termos... vamos lá ver, eu até acho que é um caminho que tem que ser feito na consciência da própria pessoa com deficiência, porque também já ouvi muita pessoa com deficiência dizer «Eu sou deficiente, tenho é que ter um subsídio.» Isto é querer ser deficiente, certo? Porque, também nós sabemos que há pessoas com deficiência quer seja motora, que é mais fácil, quer seja intelectual, etc. que luta e sofre pelo seu trabalho e que quer demonstrar um bom trabalho e nós na Associação temos muita gente que está a fazer voluntariado, a fazer um trabalho excelente e que nem sequer tem o subsídio de transporte ou o subsídio de alimentação e isto chama-se exploração. A mentalidade em termos de futuro e de emprego... quando nós falamos futuro, eu ponho a autonomia e emprego. Ainda há um caminho muito grande a fazer, mas tem que ser feito, porque senão não valia a pena toda a entrevista até aqui, nem vale a pena todo o esforço do Ministério da Educação, nem vale a pena coisíssima nenhuma. Quer dizer o futuro é trabalhoso, eu não digo que é... é trabalhoso e é penoso, mas cabe a cada um de nós fazer esta integração. Porque de facto, até na diferença há diferença, porque se uma pessoa tiver um defeito, enfim, um problema motor é muito mais fácil ele arranjar um emprego, uma colocação do que se for este tipo de pessoas com alguma disfunção comportamental, que é o caso da SA e do Espetro do Autismo. Podem ser brilhantes numa determinada matéria, mas depois socializar com eles? Mas isso, por exemplo neste contexto é um trabalho que eu acredito e estou a fazer e batalho nele. Porque o das escolas eu já vou fazendo e eu acho que as coisas vão fluindo. Agora em termos de emprego, o futuro da [Associação] é sem dúvida ser coachings no local de trabalho. É dizer «Não, este... venha ver como trabalha.» A Casa [...] vai ser cenário para isso. «Venha ver como trabalha. Precisa de padeiro? Venha ver como é que funciona o nosso Luís. O Luís tem estas características assim, assado.»” (Ent. M 5:22,23)</p> <p>“O futuro é uma aventura, mas que venha ela.” (Ent. M 5:24)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 2** – Grelha de análise das entrevistas às mães

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1. Relações pais/filhos e o retorno desta relação</b>	<b>1.1 Dificuldades</b>	<p>“E depois como o Márcio diz muitas coisas fora do contexto, acabo por não perceber muito bem o que é que aconteceu para despoletar aquilo, aquelas reações todas.” (Ent. M1:12)</p> <p>“Pronto e agora já posso justificar, porque é que ela se comporta da forma como comporta, não é? E eu também sei como é que posso falar com ela. Porque falava com ela e não percebia nada!” (Ent. M 3:3)</p> <p>“Não só a gerir a emoção, mas sobretudo como é que o podemos estimular.” (Ent. M 4:7)</p>
	<b>1.2 Conquistas</b>  A felicidade com as pequenas conquistas	<p>“[...] e depois há o lado positivo, há o lado que ele surpreende, não é? Tem as coisas muito boas que... quando menos esperamos, tá a acontecer uma coisa boa e...e pronto e no início também foi bom dar valor aquelas pequenas coisas que, os outros pais para eles era banal e pra nós é... uma festa, ele conseguiu fazer isto, ele já disse isto, ele já olhou pra mim, ele já... completamente... pronto e foi assim.” (Ent. M 2:3)</p> <p>“Determinamos esses tais objetivos, falamos das nossas dificuldades, ou que nós queríamos para o nosso filho e a partir daí... por exemplo o meu não andava de bicicleta. Era incapaz de andar de bicicleta para a frente. Pedalar em marcha atrás conseguia. E conduzir para a frente não conseguia. Olhava para a roda ou eu dizia «Olha para a frente.» Já não pedalava. E agora isso já estamos a começar, já vamos de bicicleta. Começou no [...], num triciclo gigante. Quando eu o vi nesse dia, não imagina a minha alegria. [risos] Ela a conduzir com um fiozinho para... pronto. Eles perguntavam o que é que eu gostava mais. Eu adorava andar de bicicleta, quando tinha a idade dele. Era a minha... e o meu filho não andava. Começou a andar o ano passado. E já anda.” (Ent. M 4:15)</p>
	<b>1.3 Estratégias e vivências</b>	<p>“Ah... às vezes acaba por se arranjar estratégias entre nós, também engraçadas. Eu lembro-me que o ano passado, o Márcio entrou numa fase de medo. E o meu corredor aquilo tem sensores, portanto basicamente quando ele se aproxima os sensores acendem, portanto o corredor está, está basicamente, está sempre iluminado. Ele apanhou medo tão grande, que ele nem sequer conseguia atravessar o corredor, nem sequer chegar à parte onde está o sensor. Ele</p>



Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Arranjar estratégia para ultrapassar o medo	<p>não saía da cozinha. Tínhamos que ir com ele à casa de banho, tínhamos que ir com ele fazer tudo e mais alguma coisa. E uma vez estava numa farmácia e estava a ver assim um livro, que dizia «O pequeno escuro». Então estava entretida, enquanto esperava a minha vez, estava entretida e pus-me a ler o livro. Achei giríssimo. Olha isto é uma boa estratégia para o Márcio. Agarrei, comprei o livro e levei-o para a escola. Foi o ano passado. E o psicólogo, o Paulo, esteve a trabalhar com ele, então com o livro. E eu em casa o que é que eu lhe fiz? Porque a mãe daquele menino que era o Pedro, como o Pedro também tinha muito medo do escuro, o que é que ela lhe fez? Recortou-lhe numa cartolina preta, recortou um bonequinho escuro e pintou lá umas coisinhas brancas e aquele bonequinho andava sempre com ele durante o dia. Porque era o tal pequeno escuro que durante a noite é quando saía para brincar, mas durante o dia precisava de repousar, que é quando dormia. Então arranjei-lhe aqueles esquemas todos. Eu sei que lhe arranjei um pequeno escuro assim grande e depois um mais pequeninho para andar com ele. E com aquilo eu consegui que ele atravessasse o corredor, que já fosse ao quarto. Ele tinha o cuidado, depois de deitar o pequeno escuro e aquelas coisas todas. De manhã, portanto o pequeno escuro ficava com ele a dormir à noite e de manhã ele agarrava e metia-o dentro de uma gaveta, porque o pequeno escuro não podia ver claridade. E com estes pequenos esquemas acabamos por vencer alguns medos. Portanto a parte psicológica deles é fundamental e ter sempre ali um acompanhamento de psicologia. Eu acho que para eles é muito, muito bom.” (Ent. M 1:12,13)</p> <p>“É porque as pequenas coisas se não forem logo intervencionadas tornam-se umas grandes coisas, serem umas coisas recamboladas.” (Ent. M 1:13)</p> <p>“Que remédio tem que ser.” (Ent. M 2:2)</p> <p>“Sim. Não muito, mas de vez em quando. De vez em quando lá diz que fulano tal disse que ela era isto e pronto. Tento, tento passar por cima, tento dizer-lhe: «se ele te chama hipopótamo chama-lhe javali gordo», ou...” (Ent. M 3:7)</p> <p>“Sim. Aliás, ainda agora com este pequeno exemplo que tu tens, tens que o baralhar rapariga,</p>
	Como reagir com os outros	

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Pedir a todos na família para colaborar a estimular o João</p> <p>“não esconder a situação”</p>	<p>tu tens que o baralhar. Pronto, é, é, estou a tentar ajudá-la, não superprotegê-la, porque eu não vou estar presente. Não vou, nem estou, portanto ela é que tem que se defender. Vou tentando que ela perceba e que também não leve a mal nem fique muito, muito magoada com isto, que seja assim mais ou menos levezinho.” (Ent. M 3:7)</p> <p>“... da convivência, do relacionamento entre todos e não só, e nisto de nós explicarmos aos outros, que confiamos de tal maneira neles, que também passa por eles este processo de... de estimular, era isso que me faltava, de estimular o João. E também a noção que, que nós tivemos de perceber que isto passava muito pelo estímulo. Não tanto por fechar o João e protegê-lo disto e daquilo. Sim senhora protegê-lo, mas passava muito por aí. É. «Vai ser difícil para ti falar? Então não te vou facilitar a vida a falar. Vai ser difícil para ti andar? Então, não te vou facilitar a vida.» No sentido de «Vou-te, vou acompanhar-te neste desafio, mas não te vou facilitar.» No sentido de «Vou fazer por ti.». E isto, foi muito transmitido à família, num pedido de ajuda. «O João agora está a tentar fazer isto, portanto vamos todos ajudar nesta caminhada.». Isso foi uma maneira de envolver a família, portanto não havia tabus. «Ai vem o João, não se faz. Ai vem o João, não se fala ou vem a Mariana, não se fala no assunto.» Não. Não houve esse esconder da situação. Isso nunca houve. Nem na nossa família há esta tentativa de esconder o assunto, seja ele qual for. Podemos tentar, às vezes ser mais discretos, por razões óbvias, mas nunca, vamos esconder e fazer de conta que.” (Ent. M 5:3)</p> <p>“Uma vez houve alguém que lhe deve ter dito «Tu és maluco.» E ele «Ó mãe eu sou maluco?», eu disse «Não filho, tu não és maluco.» [silêncio] Mas faz-lhe tomar consciência do mundo e dá-lhe defesas, que ele precisa.” (Ent. M 4:12)</p>
	<b>1.4 O lugar dos filhos na família</b>	<p>“A Diana é primeiro. Os filhos são primeiro. Os filhos são primeiro e depois nós ficamos para trás, obviamente. Entre ela e o irmão são, são os dois, é uma preocupação minha. O irmão já é muito sacrificado ou já foi muito sacrificado, até eu descobrir os problemas da Diana. Portanto tenho uma preocupação muito grande em... em... em não o sobrecarregar e tentar que a Diana esteja no lugar dela, pronto. Tem estes problemas mas, tem que ter o lugar um, um. Não há um</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>e dois, pronto é a minha preocupação.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“Portanto eu não, eu não... por isso é que eu agora tento, não o prejudicar. Porque eu acho que ele aí, foi prejudicado porque eu só a via a ela. Que a Diana ocupava-me cem por cento do tempo, cento e vinte, duzentos, e ele ficou para trás, tenho absoluta consciência disso, não tenho... Não sinto remorsos porque eu não sabia.” (Ent. M 3:3)</p> <p>“A Mariana tem dez, depois tenho a Joana que tem quinze, depois tenho o meu Diogo com dezassete anos, depois tenho uma menina com vinte e um que faz agora dia dezassete e outra com vinte e seis anos.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“Eu tento fazer o máximo que posso, não é? Não posso... pronto, não estou com todos. Só estou com os três, as outras duas já estão fora.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“Sim, estou com os três mais novos as outras duas já têm a vidinha delas, a... que uma delas vai viver agora comigo porque eu pedi o divórcio. Pedi a separação por questões de violência doméstica.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“É exatamente igual a qualquer outro.” (Ent. M 5:2)</p> <p>“É o Bernardo para já.” (Ent. M 4:3)</p>
<b>3. Diagnostico clinico</b>	<b>3.1 Diagnostico clinico</b>	<p>“É autismo e hiperatividade.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“O Rodrigo tem autismo.” (Ent. M 2:2)</p> <p>“Foi-lhe diagnosticado a... Asperger mas atípico. Sintomas atípicos de Asperger. Eu nem sei bem se será bem Asperger ou é outra coisa qualquer que ainda ninguém sabe bem o que é, mas pronto. Não interessa, é aquilo que dizem, que é Asperger atípico.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“Portanto ela não tem, tem o problema todo social do Asperger mas, cognitivo não tem. Tem esta escrita horrível que faz parte do, do problema dela mas, pronto cognitivo não tem e eu fiquei muito feliz.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Este é um Asperger que não é, é o tal atípico, não é...” (Ent. M 3:6)</p> <p>“Sim, o João.” (Ent. M 5:1)</p> <p>“[...] esta era mesmo a mancha, era portanto, Problemas Globais de Desenvolvimento, um</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>Atraso Global de Desenvolvimento.” (Ent. M 5:6)</p> <p>“Dentro do Espetro do Autismo, mas é assim, depois ninguém está de acordo.” (Ent. M 4:3)</p> <p>“Nesta altura já se sabia, sim da Síndrome de Asperger [SA], Autismo altamente funcionante e algumas características também da SA.” (Ent. M 5:11)</p>
	<p><b>3.2</b></p> <p><b>Timing – O momento de ser anunciado o diagnóstico</b></p> <p>“tarde de mais”</p> <p>A mãe acha que há alguma coisa de estranho</p>	<p>“Tarde de mais. E isto porque o pediatra dele, dizia sempre que ele era calado, que havia crianças que demoravam mais tempo. O Márcio deixou de falar a um ano de idade. Dizia aquelas primeiras palavras: mãe, pai, cão, gato, por aí. Deixou de falar e depois tinha várias estereotípias, nomeadamente o abanar a cabeça, não pedia para comer, não pedia rigorosamente nada, era mudo. Eu achei aquilo tudo muito estranho e aquilo durou até aos três anos de idade. Até que fui à minha médica de família, que conheço já há muitos anos, constatar que efetivamente se passaria ali alguma coisa. Então ela encaminhou-me para o [...] os quais ainda estive sete meses à espera. [...] Foi diagnosticado de facto muito perto dos quatro anos.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“Ah...o Rodrigo...ele, ele...eu lembro-me que ele tinha sete meses e ficou internado com bronquiolite e... e ele ficou internado. E ele nem sequer se sentava ainda com sete meses, e...e lá no hospital falaram-me que se não havia qualquer coisa de estranho. E eu já tinha falado com a minha média, a médica dele, a pediatra dele e a pediatra falou «Ah não, não é nada, é normal há crianças que se atrasam mais, ah...você é uma mãe galinha porque já como com o mais velho teve problemas a nível de ossos, na cabeça, agora já tá a pôr também problemas neste.» e pronto, e arrastou-se um bocadinho. Ao ano o, o Rodrigo não se sentava, não dizia nada, era um bebé, autêntico, completamente e nós optámos, eu e o meu marido, ir para outro, outra médica particular. E então foi logo enviado para o [...], fez lá... começou logo com fisioterapias, essas coisas todas. E foi assim.” (Ent. M 2:2,3)</p> <p>“Quando ela tinha seis anos. Muito tarde já.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“Desde que ele nasceu.” (Ent. M 5:2)</p> <p>“O João com dois anos e meio, vá lá três anos... Com dois anos e meio foi-lhe diagnosticado</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>3 anos</p> <p>10 anos foi-lhe dado o diagnostico</p>	<p>este Problema de Desenvolvimento Global. Por muito que eu fizesse testes de Griffiths e avaliações, etc. em [...], nunca se chegou a um relatório e a um diagnóstico, [...]" (Ent. M 5:6)</p> <p>"O diagnóstico estava feito porque foi apurado aos dez anos de idade, mas só aos dez anos de idade é que, de facto nós tivemos um papel. Lembro-me que isso ainda foi aso quase de festa na [escola...], porque finalmente havia ali um diagnóstico. E alguma coisa que nos pudéssemos agarrar como fio condutor do processo. Que no fundo também já não foi muito importante, porque o percurso dele tinha sido bem... muito bem alinhado." (Ent. M 5:11)</p> <p>"Comecei-me a aperceber... é assim, isto foi [pequena pausa] uma situação complicada, porque houve muitas coisas que se meteram umas em cima das outras. Portanto à volta dos dois anos e meio comecei a reparar que havia qualquer coisa em termos de comportamento. Quando estava em casa era muito calminho, assim que ia para a rua ficava muito agitado, muito... e a pediatra até me disse «Ah, se calhar é um bocado de hiperatividade.» Por acaso tivemos sorte, temos uma pediatra espetacular. Pronto, entretanto a minha mãe faleceu. E ele ficava com a minha mãe. E foi... ela [pediatra] disse «Não, há aqui qualquer coisa, temos de ter isto em cuidado.» Porque ele estava muito bem, estava a evoluir bem... e de repente... que ela acha que foi depois de uma vacina e até nos pôs... estamos num estudo mundial, pelo facto que o Bernardo foi um bebé fife. Portanto fiz uma inseminação. Foi prematuro. E o que eles estão a tentar identificar é se o Autismo aparece mais nos filhos... nos prematuros, em ambos, quando é que apareceram os sintomas. Portanto ela acha que depois da... acho que é da vacina da rubéola, segundo Rapel... portanto ela vê isso num calendário e ela... pronto e tem-nos ajudado bastante. Portanto, quando ela começou a ver, que ele era um bocado hiperativo, fizemos todo o tipo de exames. [...] Começámos a reparar aí. Depois foi uma data de exames e percebemos que era isso." (Ent. M 4:3)</p> <p>"Entretanto, ela mandou-me fazer também testes como... e ele não participava. O Bernardo só há muito pouco tempo é que participa e que, como é que hei-de dizer, que colabora. [...]"</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		Portanto temos uma opinião do Dr. [...], que diz que foi uma depressão, por causa da morte da minha mãe, que pode ser... quer dizer ele sentiu, porque ele de manhã...” (Ent. M 4:3)
<b>4.</b> <b>Reação dos familiares próximos</b> <b>4.1</b> <b>Sentimentos provocados quando conhecem o diagnóstico</b>	<b>4.1.1</b> <b>Mãe e manifestação de sentimento</b>  “desabou tudo”  “foi frustração”  Crise no casal   “temos o lado da felicidade”	<p>“Apesar de levar umas noções muito básicas, desabou. Naquele momento desabou tudo. A palavra ideal, é essa mesmo. Desabou naquele dia, passado, sei lá, meia hora de sair do consultório da Dr.<sup>a</sup> [...] ali em [...], porque já era a segunda que me estava a dar exatamente o mesmo diagnóstico, já tinha passado pelo Dr. [...] dias antes. Naquele momento desabou tudo, acho que chorei, chorei, chorei, chorei, chorei, mas acho que chorei tudo o que tinha a chorar naquele dia. Depois pronto, é andar para a frente.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“É assim, eu sempre achei que, que havia qualquer coisa que não era normal no Rodrigo, mas depois foi, foi muito complicado. Foi frustração, comecei a pensar que tinha sido eu que teria feito alguma coisa de errado. Na altura foi muito complicado e depois eu só pensava como é que eu vou conseguir fazer o melhor pra ele e dar o melhor a ele. [...] E foi muito complicado e depois foi... como é que vai ser, se um dia eu faltar como é que vai ser com, com o Rodrigo. Quem é que o vai ajudar. E depois houve ali muitas crises. Eh... tive uma altura, que eu e o meu marido, tivemos ali uma fase critica porque ele não aceitava a doença do Rodrigo e, e era eu sozinha a lutar pr’o, pr’o Rodrigo ir p’a frente. [...] Pronto, e depois... foi, foi muita coisa. Foi muito complicado e ainda hoje é complicado, mas pronto já aceitámos os dois, já, já é diferente. Já estamos lado a lado, nesse aspeto.” (Ent M.2:3)</p> <p>“Sinceramente... acho que as mais importantes são essas, mesmo. [silêncio] Se me perguntasse como é que eu me sinto ter um filho assim diferente, eu ia responder de duas maneiras. Temos o lado de felicidade porque é uma criança espetacular, maravilhosa e não há igual e por outro sinto-me triste por não... a nossa sociedade não aceitar e não compreender estas crianças. Acho que é a única que eu estou a ver, de momento.” (Ent. M 2:9)</p> <p>“Eh... Por mais incrível que pareça, senti-me descansada, porque eu estava até aos seis anos, ou melhor a Diana começou a ter um comportamento diferente com um ano e meio. Até eu descobrir que tinha este problema demoraram alguns anos e até lá foi uma angústia. [...]</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>“senti-me descansada”</p> <p>“uma angustia muito grande”</p> <p>“senti... um mixed feeling”</p> <p>Pôr mãos à obra</p>	<p>Pronto, uma angústia muito grande e andámos em médicos e ninguém dizia nada. Quando descobrem, eu fico descansada porque já sei. [...] Portanto, era uma angústia muito grande. Portanto senti-me aliviada e descansada. Mas ao mesmo tempo uma dor muito grande, obviamente. Uma dor profunda que, acho eu que está a passar só agora. Ora ela tem agora onze anos, só agora é que essa dor já não magoa, pronto. Porque até agora magoava muito, mesmo muito, assim mesmo muito.” (Ent. M 3:3)</p> <p>“Eu senti que de facto o meu filho era diferente desde que nasceu. A partir do momento em que o levei a quem de direito, ao médico e que realmente foi dito, com todas as letras, que o João tinha um Problema Global de Desenvolvimento. Quer dizer o que eu senti foi um mixed feelings como se costuma dizer. Foi um peso muito grande, porque realmente aquilo que eu sentia era realmente verdade. Ou seja tenho aqui um desafio grande para a vida. Mas por outro lado foi um alívio, porque de facto não era eu que estava tontinha, não era eu que era má mãe e aquilo que eu sentia no meu filho era realmente verdade. Portanto, sabemos que há um problema, sabemos onde é que ele se centra e vamos arregaçar as mangas e vamos trabalhar. Portanto foi este mixed feelings. Se pudesse voltar atrás e ser tudo diferente. Claro que o melhor era poder ir a esta consulta e terem-me dito «Não, isto é, enfim uma coisa passageira que com um estímulo vai ao lugar.». Não era? Portanto foi mixed feelings por causa disso mesmo. Foi por um lado um alívio, «Não estou louca e sei. Sou uma mãe suficientemente desperta e atenta para perceber que há... passa-se qualquer coisa e que esse qualquer coisa é real e tem um nome.». No fundo foi assim.” (Ent. M 5:2)</p> <p>“Percebi que não podia deixar chegar os três anos, como eu fiz com a Mariana, por exemplo para o meter num infantário e achei que a estimulação do João tinha que ser feita no dia seguinte e foi, efetivamente. Porque eu tinha uma técnica... o João tinha muitos problemas respiratórios e não conseguia expetorar, etc. e eu tive uma técnica ocupacional que me ensinou a fazer cinesioterapia e ia lá a casa e tudo. E foi a primeira pessoa até que eu falei, porque no caminho de [...] até minha casa pensei muita coisa ao mesmo tempo e pensei «Uma das</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Fazer muitas pesquisas</p> <p>“foi horrível, foi horrível”</p>	<p>pessoas que me pode ajudar é esta pessoa» e falei-lhe e ela disse «Eu vou amanhã começar a estimular o seu filho em casa» e assim foi. Portanto o João começou a ser estimulado no dia seguinte, praticamente a eu saber desta confusão.” (Ent. M 5:6)</p> <p>“Tive sempre em cuidado, como ele era filho único de fazer participar com os outros meninos. Portanto ia à creche de manhã e de tarde a minha mãe ia buscá-lo e ficava as tardes... e era bebé. Nessa altura era bebé. Portanto, pode ser também isso, mas não é só isso. Porque ele tem mesmo os sintomas... daquilo que eu li... depois, evidentemente que uma pessoa faz muitas pesquisas e vai ver aquilo que deve e que não deve, até. Porque depois fica assustada e...” (Ent. M 4:4)</p> <p>“Foi horrível. Foi horrível. Para já, como eu perdi o outro... isso também tem a ver... porque foi... quando ele [o médico] disse que tinha uma depressão derivado à minha mãe. Era também o facto de eu, fiquei muito triste de ter perdido o meu outro filho. Portanto a minha mãe ocupou-se muito do Bernardo. Tentou dar-me o apoio que era possível. Portanto foi, muitas coisas em poucos anos. E aí, parece que o céu me estava a cair na cabeça. Eu estava completamente perdida. Fiquei um fim de semana a ver aquele filme com o... como é que ele se chama... sobre um autista, que conta... e que vai com o irmão... agora não me estou a lembrar do nome do ator, mas é... o Tom Cruise, que faz o mais novo e que tirou... agora não me estou a lembrar do nome... Passei o fim de semana a ver aquilo e... e a dizer-me «O que é que vai ser disto? O que é que vai acontecer?» Porque é ao mesmo tempo... primeiro perguntei «Porquê a mim?» e depois disse «Atenção, se acontece aos outros, porque é que não há de acontecer a mim.» E... pronto. Fiquei bastante em baixo e depois ao fim desse fim de semana foi muito duro de engolir, mas comecei a reagir, a pensar «Tenho que o ajudar. Tenho que o tirar daqui.» Pronto. E depois tem sido um dia de cada vez.” (Ent. M 4:4)</p> <p>“Mas não, não era nada disso. Ainda bem que eu não escutei e que não entrei na facilidade de dizer «Ok, deixa andar.»” (Ent. M 4:4)</p> <p>“Mas tenho muito medo de que julguem que é um atrasado mental, porque não é isso, o</p>



Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>“muito medo”</p> <p>“depois de o céu nos ter caído em cima...”</p>	<p>problema dele não é esse.” (Ent. M 4:11)</p> <p>“Para já, há uma decisão que nós tomamos muito cedo. Depois de o céu nos ter caído em cima da cabeça, como disse à bocadinha, foi de «Ok. Ficámos muito mal, ficámos muito isolados em casa.» Ou íamos impedir ou então começávamos a viver. Então, o que é que decidimos fazer? Tentar fazer tudo o mais normalmente possível. Foi muito complicado ao principio, mas mesmo muito.” (Ent. M 4:14)</p>
	<p><b>4.1.2</b></p> <p><b>Pai e manifestação de sentimentos</b></p> <p>“esse ainda hoje...chora”</p> <p>Tristeza</p> <p>Não se manifesta</p> <p>“baralho de cartas que</p>	<p>“Esse ainda hoje em dia, se falamos mais a sério ainda chora. Ou seja, assumiu obviamente, encarou mas, eu penso que o problema principal é, de facto, o futuro quando se coloca o futuro destas crianças, jovens e adultos. Eu penso que é mais no futuro.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“Eu sou o carrasco de toda a gente. Mas sim, ele ainda se emociona bastante. Em determinados pontos ainda se emociona bastante.” (Ent. M 1:4)</p> <p>“Até ele depois compreender que, realmente o Rodrigo precisava de nós, precisava de ajuda, porque ele achava que a educação que deu ao mais velho que teria que ser igual ao mais novo e não era. Não era isso que acontecia, não é?” (Ent. M 2:3)</p> <p>“Eu acho que foi tristeza. Eu acho que ele ficou muito triste eh... enquanto eu fiquei triste e, e tentei ir pra cima, ele tava, eu acho que ele se tava a afundar um bocado na situação, porque tava naquele «não quero acreditar que isto aconteceu» e depois era os porquês e foi muito... e foi... Eu acho que para ele foi muito mais complicado e depois é porque, ele também não fala como... como a mãe fala, não é? A mãe vai desabafando com uma médica, com outra médica, ele não. Ele tava ali naquele mundo e por mais que eu lhe explicasse certas coisas pra ele era... não queria aceitar. Não aceitava. Não aceitava mesmo. E pronto.” (Ent. M 2:3)</p> <p>“Ah, o pai é fechado. Provavelmente o mesmo que eu mas, não, não se manifesta. Não, não falámos, é engraçado não falámos.” (Ent. M 3:3)</p> <p>“A reação do pai... A reação do pai foi de baralho de cartas que, que desmorona. Aliás qualquer de nós sentiu que o mundo tremeu ali naqueles, naquelas horas e naquele momento. Acho que eu fiz uma caminhada, ou seja eu tive um período de aceitação muito mais imediato</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	desmorona”	e ao mesmo tempo pacífico, que o meu marido. Ele fez esta aceitação mais tarde e mais lentamente, mas fê-la. Agora, no imediato não houve uma reação negativa. Houve uma reação de expectativa e houve uma reação de surpresa e de tristeza, como é evidente.” (Ent. M 5:2) “Ele achava que era mais ligeiro, era menos grave. Para ele é «Ele é assim, cada um é como cada qual.» E pôs... levou muito tempo a realizar que a situação era grave e que ele precisava mesmo de apoio.” (Ent. M 4:4)
	<b>4.1.3 Irmão e manifestação de sentimentos</b>	“O Martim entendeu mais ou menos porque no fundo, ele também estava a passar... não pelo mesmo, mas por algo semelhante, [...]” (Ent. M 1:4) “Ah... mas pronto, de certa forma acabam por entender que o irmão é um bocadinho diferente.” (Ent. M 1:4) “O irmão mais velho... também foi complicado porque ele de início achava estranho o irmão ter aquelas atitudes, mas quando se começou aperceber que havia ali qualquer coisa ele também não aceitou. «Mas porque é que o meu irmão faz isto?».” (Ent. M 2:4)
<b>4. Reação dos familiares próximos 4.2 Informar sobre o diagnóstico</b>	<b>4.2.1 Dizer aos irmãos</b>	“Portanto explicar ao mais velho foi fácil. Reunimos, sentámos com eles e disse «O mano é especial, tem umas características especiais, temos de ajudar o mano, porque ele não vai entender as coisas como vocês entendem. Temos de explicar, nem que seja cinquenta vezes a mesma coisa e de maneiras diferentes até encontrarmos forma de ele as entender.»” (Ent. M 1:4) “Eu não precisei de contar ao Pedro. Porque o Pedro acompanhou todo este processo a, a... até aos seis anos da Diana e tudo isto.” (Ent. M 3:3) “Portanto, não precisei de lhe dizer nada. Um dia, sim, um dia... disse-lhe o nome do problema da Diana. Falei com ele, expliquei-lhe tudo e... mas ele já, já sabia. Pois foi percebendo tudo porque eu não estava aqui em [...], eu estava a trabalhar no Algarve.” (Ent. M 3:3) “Mas um dia, sim... à dois anos, talvez, ou três, sentámo-nos e eu falei-lhe da mana, da ajuda que eu precisava que ele desse à mana, da ajuda que... de certa forma também lhe pedi

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		desculpa por não ter estado tão presente, a... como devia, a... mas ele é um miúdo impecável. Aparentemente a... desculpou-me.” (Ent. M 3:3)
	<b>4.2.2</b> <b>Dizer aos outros</b> “foi complicado” Sabem, mas não se fala disso	“Foi, foi, foi e foi muito complicado. Mesmo a nível de, de família... os amigos, as perguntas dos amigos e depois há aquelas perguntas que a gente nem sequer tem resposta. Que... [silêncio] em que ainda hoje, acabamos por não ter resposta a muita coisa porque...” (Ent.M 2:3)
	De forma muito natural	“Não, não, não, ninguém, nunca. Eu nunca juntei a família a dizer «A Diana tem Asperger». Eu acho que até nem... sim sabem que é, que é um problema de autismo. Mas nunca... Não, não, nem se fala, nem se fala.” (Ent. M 3:4)
	Envolver todos os membros da família	“Ah, de uma forma muito natural. Isso foi de uma forma muito natural, porque eu e o meu marido lidamos com estes assuntos e outros duma forma mais natural possível. Portanto, é verdade, é para estar em cima da mesa. E também, porque sentimos que não nos podíamos fechar no nosso, na nossa concha, porque no fim da linha isso ia ser absolutamente negativo para o desenvolvimento do João. Portanto foi muito... e isso, eu acho que, aí talvez eu tivesse um papel um bocadinho mais ativo e tivesse sido um bocadinho responsável por isso, porque sou uma pessoa com facilidade de comunicação. E sinto isso e depois também, porque sou muito emotiva e as coisas saem-me naturalmente. Portanto, até numa de pedido de ajuda, disse à família «Passa-se isto assim, assim portanto vamos ter que... vamos ter aqui um desafio grande» e imediatamente também os envolvi neste caminho. É certo que, há coisas e sentimentos que são vividos muito por nós família ou individualmente até. O meu marido dum lado e eu do outro. São muito vividas individualmente quase, mas eu sinto que pus esse assunto muito cá fora, pus esse assunto muito na mesa e também num pedido de ajuda, de apoio no sentido da, da... como é que eu hei-de explicar isto, da, da...” (Ent. M 5:2,3)
	“não acreditavam”	“Não acreditavam. Não acreditavam. É assim, nós na altura íamos praticamente... eu tinha reuniões em Paris e levava o meu filho. Portanto via a família do meu marido, que moram lá. Via a minha e via a dele. E quando eu disse «Ah eu tenho que ver, o Bernardo tem qualquer

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>coisa.» Porque ele tem uma prima que tem um mês de diferença dele. «Ah não compare as meninas com os meninos. O pai também começou a falar muito tarde.» E eu via bem que havia qualquer coisa que não estava bem. E então eles não acreditavam. [...] Ao princípio eles pensaram... eles são do Norte, «Ah isto... ela é de Lisboa e é um bocado snobe.» (Ent. M 4:4)</p> <p>“Foi... foi aos poucos. Primeiro foi isso, eu disse qualquer coisa, eles diziam que não. Depois fiz uma data de exames e conforme as coisas iam acontecendo, eu ia relatando.” (Ent. M 4:4)</p> <p>“Exatamente. Não fiz nenhum... não escondi. Isso é uma coisa... embora, há momentos que pensasse «Ah, esta pessoa, se calhar nem me quer bem, até se vai rir.» Pronto, mas tentei...” (Ent. M 4:5)</p>
<b>4.</b> <b>Relação dos familiares mais próximos</b> <b>4.3</b> <b>Manifestação dos sentimentos e estratégias relacionais</b>	<b>4.3.1</b> <b>A mãe como manifesta a sua afetividade</b>	<p>“Hum... se eu gosto da minha filha. Adoro-a. Acho que fez todas as perguntas e acho que lhe respondi... O segredo para estas crianças é amá-las, amá-las, amá-las a... e acho que a Diana é feliz. E mesmo... a Diana sabe que tem este problema, eu disse-lhe, mas também lhe disse «Ó querida, este problema... é um problema que tu tens mas isto passa e... isto é para andar para a frente.». E acho que ela é feliz. “ (Ent. M 3:11)</p> <p>“Exatamente. Ser feliz, estar bem e acho que a Diana está bem. Não está bem quando não faz os trabalhos de casa e a mãe ralha com ela mas isso, isso é outra luta, é uma luta que não tem nada a ver com o problema dela. A Diana para trabalhar... mas como eu digo «tantos meninos que não têm problemas, que eu me queixo e me dizem» «Ah, o meu problema é igual.». Portanto...” (Ent. M 3:11)</p> <p>“E é assim que tem que ser encarada a escola. A escola é um parceiro e aí tem os seus deveres, mas a obrigação do «Bom dia.» «Boa tarde.» Não nasce na escola, nasce em casa, quer seja diferente, amarelo, às riscas, quadradinhos, de vermelho, de castanho, não interessa. É bom dia, é bom dia, é educação, é educação. E eu acho que é muito trabalho, aquele trabalho que eu tenho com este meu filho de vinte anos, é muito trabalho. [alguma emoção] Mas é super gratificante. É super. Quer dizer, hoje o João tem vinte anos, eu ainda continuo a dizer «João a</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		barba está mal feita.» «Oh mãezinha, mas...» «João a barba está mal feita. João os dentes estão mal... João vai lavar novamente os dentes.» E às vezes penso assim «Gaita, eu tenho um filho de vinte anos, devia era estar sentada no sofá a padejar. Ainda estou aqui a dar as ordens?» E refilo com ele e estou a borrifar. Acabamos os dois a rir, mas zango-me. Agora, graças a Deus que o João consegue ter esta, sei lá esta gratificação para com a vida, esta felicidade de viver, que muitos miúdos com a problemática dele estão em casa com medicamentos, porque estão a deprimir. Agora, é muito trabalho nosso. Às vezes dizem-me assim «Ai [...], eu se fosse a ti, oh filha, tanta coisa, sempre de um lado para o outro.» Nós temos de abrir caminho. Quer dizer, como é que eu quero que recebam o meu filho se não sou eu a apresenta-lo. Eu quando tenho visitas em casa eu apresento as pessoas que não se conhecem. Então, quer dizer, eu quero que o meu filho seja igual aos outros, faça parte duma comunidade, faça parte duma paróquia, faça parte duma escola e não o apresento? Então eu é que sou a anfitriã. Portanto o meu filho é assim e eu estou aqui para o que der e vier.” (Ent. M 5:20,21)
	<b>4.3.2 O pai como manifesta a sua afetividade</b>	“Tanto que o meu marido é muito protetor em relação ao Márcio, apesar de gostar muito dos filhos todos, obviamente, mas é muito, muito protetor relativamente ao Márcio e desculpabiliza-o de tudo e mais alguma coisa.” (Ent. M 1:3,4)
	<b>4.3.3 Os irmãos e suas relações</b>  “é um bocado complicado”	“Pronto o Henrique como está nos quinze anos, está na idade da parvoíce, onde não tem muita paciência, é um facto. Ah... mas, pronto de certa forma acaba por ajudar os irmãos.” (Ent. M 1:4)  “E, e, e por mais que a gente explique, pra ele ainda hoje é um bocado complicado e depois há outras coisas que o Rodrigo é melhor do que ele, que ele... «Mas como é que ele consegue e eu não consigo?» e fica... tipo... fica danado, entre aspas... porque ele consegue fazer coisas que ele não consegue mas ao mesmo tempo é tão, tão infantil. Há coisas que o mais velho não consegue brincar com o irmão, nessas coisas porque depois também tem... o Rodrigo gosta de

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>“adoram-se”</p> <p>“dão-se bem”</p> <p>“nunca foi fácil a relação do irmão”</p>	<p>um tipo de coisas e o irmão gosta de outras. Mas o irmão mais velho é o ídolo do, do, do Rodrigo. O Rodrigo só vê o irmão e ao contrário já é um bocadinho diferente.” (Ent. M 2:4)</p> <p>“Sim, sim, sim. Agora sim, dão.”(Ent. M 2:4)</p> <p>“Muito bem. Adoram-se, adoram-se, ou melhor ele adora-a, ela é mais... ela tem reações... Também digo ao meu filho «Se a tua irmã fosse minha irmã e tivesse estas reações eu dava cabo dela». Ele é muito pacífico. Ela é que é terrível para ele mas ele é um pacífico.” (Ent. M 3:3)</p> <p>“Eles dão-se bem. De vez em quando há aquelas turras mas isso acho que é normal. Os feitios são diferentes. Tirando isso dão-se muito bem.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“Os irmãos. Neste caso a Mariana, não é fácil. A Mariana não é fácil. Nunca foi fácil a relação do irmão, ainda não é, mas como é que eu hei-de explicar, mas também porque, de facto a Mariana nunca teve ali um parceiro de brincadeira. Porque isso nunca foi atingido, porque nunca foi conseguido, porque o João sempre foi um bebé que não, quer dizer, que não brincou, andou ali à volta dos objetivos e à volta das coisas, que por exemplo os primos da Mariana andavam. E isso dificultou um bocadinho o relacionamento entre eles e mesmo o facto de a Mariana perceber que sempre houve um envolvimento, mesmo que nós quiséssemos que assim fosse, mas sempre houve um envolvimento diário onde a sobremesa era sempre «O dia do João como é que correu, como é que não correu.». Não quer dizer que não fosse também a mesma coisa para a Mariana mas tinha um peso completamente diferente que tinha o irmão. E o João, também sempre teve um protagonismo e isso muito fomentado por ele próprio, na família e em todos os ambientes, que raramente os miúdos têm. Muitas vezes até os miúdos com as dificuldades que o João tem. E a Mariana sempre se viu posta um bocadinho para segundo plano. E não há dúvida que isso molestou um bocadinho e ainda molesta a relação entre eles, o que não quer dizer que hoje em dia não seja uma relação muito mais positiva, que é. De muito respeito e a Mariana sempre a fazer muito de mãe. Sem dúvida. E eu acho que ela passou muito a fase do em vez de brincar «Eu vou supervisionar». E tomou muito o meu papel</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		e ainda hoje acontece e cada vez mais. Eu acho.” (Ent. M 5:3,4)
	<b>4.3.4 Família alargada</b>	<p>“São todos amigos da Diana.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“A Diana é muito bem aceite pela família, a prima adora-a, ela adora a prima. A prima percebe claramente que a Diana é diferente das outras meninas. Adoram-se e eu gosto muito da minha sobrinha porque ela aceita muito bem a minha filha.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“É mais nova, tem dez anos e adoram-se. Ninguém verbalizou, nem ninguém verbaliza. Como isso magoava imenso, eu... não se fala mas, toda a gente a aceita, toda a gente a acarinha e toda a gente... Felizmente.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“É assim, eu tenho já sobrinhos de vinte e tal anos e trinta e tal, tenho um até que foi pai. Portanto já ninguém estava à espera que eu de repente resolvesse ter um filho. De maneira que ele é mesmo o Bernardo e derivado às dificuldades que ele tem ainda é mais mimado e mais acarinhado. E depois é, pronto é o ai Jesus da avó e das tias, de toda a gente.” (Ent. M 4:3)</p>
<b>4. Relações familiares</b>	<b>4.4 Manifestação dos sentimentos e estratégias intersociais</b>	<p>“Mas eu acho que a defesa do pai é... nem quero saber, quero lá saber o que está a pensar, se pensa que é mal educada, olhe, se a tivesse em casa, já sabia o que era. Eu passo por cima.” (Ent. M 3:7)</p> <p>“Pronto eu acho que na minha cabeça há os parvos e não parvos, francamente há o parvo e não parvo. O parvo, não ligo é para ignorar o problema é dele não é meu.” (Ent. M 3:10)</p> <p>“Não. Olhe eu vou-lhe dizer uma coisa muito, muito, muito sincera, vou ser do mais sincero que há. Se houve e pode ter havido e se eu começar aqui a andar para trás no tempo e na minha memória e sentir e a visualizar a cara de uma das professoras ou a cara de alguns pais nas primeiras reuniões de pais ou aquilo que disse um determinado pai ou que fez uma determinada auxiliar, eu se calhar podia-lhe dizer que foi horrível e que tive complicações e porque as pessoas acharam que, e olhavam assim. Olhe, as minhas energias estavam canalizadas para um objetivo e o objetivo era integrar o meu filho na escola como qualquer outra criança. De maneira que se houve, se esses obstáculos tiveram alguma pretensão de existir, eu não dei por eles. Tal como se me dissessem assim «Ai então e tu nunca sentes</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>aqueles olhares assim de lado. A gente vai na rua e aquele olhar de lado. Se a gente vai ao supermercado e eles fazem aquele olhar de lado.» Eu quis lá saber dos olhares de lado. Se calhar eles existiram e com certeza que existiram e continuam a existir, porque quem olha para o meu filho percebe que há ali uma disfunção qualquer. Mas, sabe eu sempre me centrei muito, em que ele percebesse que a força dele naquele momento estava em mim e que os outros não interessavam para nada. Tínhamos era que naquele momento ultrapassar aquele obstáculo, ou seja quando por exemplo, ele na Igreja fazia um estardalhaço enorme quando ouvia o... Lembra-se do João e dos microfones, lembra-se como ele ficava? De facto havia manifestações do João que não eram nada fáceis de controlar, mas eu nessas alturas críticas, sempre o procurei. Aí sim, eu procurei-o a ele e só a ele, para que sentisse que «Não acontecia nada, porque eu estava ali. E que aquilo doía, mas que eu estava ali» E a mim não me interessava aquilo que as outras pessoas pudessem cochichar, ou dizer ou olhar. Eu sentia os olhares nas costas, mas não me importava não explicar isto. Portanto mesmo que houvesse um prenúncio de obstáculo por causa destes sentimentos de repulsa, digamos assim, eu nunca os valorizei. Zero. E ainda hoje não valorizo. Se é uma coisa que o afeta a ele! Lembro-me de há muito pouco tempo me insurgir, num grupo de escoteiros em... e de facto eu insurgi-me em relação a uns olhares que eu não gostei, porque o João já não é um bebé é um homem e de facto tive naquela cerimónia um bocadinho desconfortável, mas consegui arrumar-me e meter as coisas no devido sítio. Portanto, como digo e repito, se houve o prenúncio desse tipo de obstáculos, passei por eles, não os valorizei. E tirei dessas situações o melhor que podia tirar. Não me irritava muito com este tipo de coisas, sinceramente. A não ser que o tratassem mal diretamente, isso nunca aconteceu.” (Ent. M 5:13)</p> <p>“Eu acho que não sou a melhor pessoa para falar disso, porque as pessoas normalmente são bastante gentis e só olham assim... manifesta-se muitas vezes é por «Ah que miúdo tão mal educado, tão mimado.» Por causa disso, eu dantes explicava às pessoas «O meu filho sofre disto.» E por causa disso eu deixei de dizer, porque as pessoas não percebem.” (Ent. M</p>



Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>4:11,12)</p> <p>“As pessoas viam-nos a comer e o miúdo não comia. Para não haver escândalos também não insistíamos, mas tudo isso vivemo-lo e tivemos de conviver com isso. O olhar dos outros é complicado nessas situações, mas a verdade é que hoje ele consegue ir praticamente para todo o lado.” (Ent. M 4:14)</p>
<p><b>5.</b></p> <p><b>A família e sua organização</b></p> <p><b>5.1</b></p> <p><b>Rotinas</b></p>	<p><b>5.1.1</b></p> <p><b>As práticas diárias</b></p> <p>Construir os horários laborais em função dos horários da escola e terapias</p> <p>Pai e mãe distribuem horários</p> <p>Atividades extracurriculares</p>	<p>“São mais complicadas. A nível de trabalho não tenho horário. Portanto... é a vantagem e desvantagem, por um lado, mas vantagem de ser recibo verde. Ou seja acabo por não ter entidade patronal. Porque eu tenho mesmo que construir os meus horários em função das escolas, das terapias, de facto todo o sistema familiar me aguenta isso mesmo. Portanto, horários, não tenho, a nível de trabalho. De, de rotinas de casa, sim. Não tenho horário de chegada mas tenho horário de saída. Quando eles me permitem, quando não se atrasam tipo meia hora, que tem ultimamente, também.” (Ent. M 1:2)</p> <p>“Não, estão todos em escolas diferentes.”(Ent. M.1:2)</p> <p>“Sou. Começo pela [...], como eu moro em S. Domingos levo à [...] primeiro.” (Ent. M 1:2)</p> <p>“O mais velho está no [...], ah...eu trabalho lá, portanto venho, em princípio trago o, o Rodrigo, e depois vou trabalhar, levo o bebé ponho-o na ama e depois vou trabalhar e entro às nove e depois saio às seis. Depois o horário de vir buscar o Rodrigo vai passar a ser o pai.” (Ent. M 2:2)</p> <p>“Porque ele tinha ficado com a minha mãe, só que entretanto a minha mãe tinha ficado muito doente, não podia ficar com ele.” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Levantar de manhã e vir pô-la à escola. Ir para o meu emprego, estar lá o dia todo. Sair ao último tempo e vir a correr, vir buscá-la e entretanto ela espera por mim quase quarenta minutos. Porque eu não quero que ela vá sozinha para casa. Só por isso. Não lhe quero dar a chave de casa. Tem de ser.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“E tem um blog que desenvolve com a professora e depois com a técnica de competências sociais que o acompanha em casa a Isabel, portanto alimentam muito ali a informática e os</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Apoio de um transporte para poder frequentar atividades extracurriculares</p> <p>As rotinas de casa são só com a mãe</p>	<p>blogues dele, etc. Por isso é que eu digo que ele tem o melhor dos dois mundos. E depois tem as atividades extras que são os escoteiros, os acólitos, a catequese e tudo por aí à frente.” (Ent. M 5:5)</p> <p>“Ai... Eu levanto-me às sete horas, preparo-me, às oito acordo o meu filho, nove menos vinte... eu preparo tudo à noite para despachar tudo, vamos para a escola, deixo-o lá. Vou para o meu escritório tenho uma hora de trajeto, mais ou menos. Trabalho... não é muito longe, mas é o trânsito e a A5... portanto, depois passo o dia lá. Há uma senhora que... portanto ele está na escola, come na escola... estou descansada porque as pessoas tratam-no bem, isso é uma coisa... e um grande alívio. Aquilo [escola] acaba às quinze. Consegui um transporte, então... que isso era a grande complicação, o que é que eu vou fazer do Bernardo entre as quinze e a hora que a senhora que o vai buscar consegue ir. Então conseguimos um transporte e ele vai para o [...] para acabar... com meninos perfeitamente normais que não tem nada a ver para o caso. Só que ele começou a ir durante as férias, adaptou-se tão bem... e fez-se amigos e gostam muito dele, pronto. E então insisti para ele ir ali. Havia outros sítios, mas ali está melhor, já o conhecem e tudo, pronto. Depois há uma senhora, que se chama Marília, que o vai buscar por volta das cinco e vinte, cinco e meia que é para ele também não estar ali em depósito. Pronto, vêm para casa, lancham, ela... faz trabalhinhos, mas é raro haver. Dá-lhe banho, pronto. Ele vai um bocadinho para o computador, ou desenha, ou brinca e eu chego à volta das... no melhor dos casos sete e meia, na média oito e dez, para aí, lá em casa. Depois jantamos os dois, sempre. Isso faço questão, ele não comer sozinho, eu também não. O pai não está. O pai trabalha fora, portanto agora tem estado três semanas [em casa], mas...” (Ent. M 4:2)</p>
	<p><b>5.1.2 Dificuldades</b></p> <p>Na gestão das</p>	<p>“Às vezes tenho. Era o que estava a dizer vou passar a levantá-los às seis da manhã. Eles levantam-se a um quarto para as sete. Para estarem a levantar-se um quarto para as sete, às sete ou às sete e meia, o horário de saída é sempre o mesmo, ainda não percebi bem porquê. Porque entretanto põe-se a brincar, põe-se a ver televisão, eles ligam a televisão, mas pronto, então</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>rotinas da manhã</p> <p>Mãe, falta de tempo para si</p> <p>Sentimento de solidão</p>	<p>põe-se na brincadeira uns com os outros até que...” (Ent. M 1:2)</p> <p>“Muitas, muitas mesmo, muito complicado. Levanto-me logo às seis e meia, sete horas já tou de pé a tratar do pequerrucho, e dos outros.” (Ent. M 2:2)</p> <p>“Eh, dificuldades... é sempre a olhar para o relógio e não tenho tempo... não tenho tempo para mim, é o que eu noto. Isto está tudo ocupado pelo emprego e... com ela. O meu tempo fica um pouco para trás. Nem tenho tempo para fazer compras. Está-me a faltar iogurtes em casa e não tenho tempo para comprar.” (Ent. M 3:2)</p> <p>“Agora já resolvi... já consegui organizar, mas... à terça-feira eu trabalho em casa. A parte da manhã. Tive de negociar isso. Portanto o que é que se passa? De manhã eu estou em casa e à tarde levo-o às terapias todas, à noite tenho que trabalhar, pronto. Mas mesmo assim consegui-me organizar, eu acho que a pior... é mesmo o sentimento da solidão, ou se há qualquer coisa, porque a minha família não está cá. Estou sozinha cá e pronto, tenho que gerir a minha independência e gerir a dificuldade do meu filho. É o tempo. É o tempo. É se acontece alguma coisa de imprevisto... O pior é a disponibilidade, é mesmo isso.” (Ent. M 4:2)</p>
<p><b>5.</b></p> <p><b>A família e sua organização</b></p> <p><b>5.2</b></p> <p><b>Apoios da rede familiar, amigos ou outros</b></p>	<p><b>5.2.1</b></p> <p><b>O apoio dos avós</b></p> <p>Ir buscar à escola e ficar com eles em casa</p> <p>“todo o apoio” é só pedir</p>	<p>“Neste caso tenho o meu pai, que vem buscar os meninos, segunda, terça e quarta. Vai buscá-los à escola o Márcio e o Martim, ficam à mão porque ele vive perto. Os avós paternos... o Henrique é fruto do meu primeiro casamento e os avós paternos moram mesmo ao lado da escola. Portanto ele sai da escola e vai para casa dos avós. Ah... a nível de escola do Márcio e do Martim é o meu pai que os vem buscar de segunda a quarta, quinta e sexta sou eu. Ah... e depois vão para casa da minha mãe, onde estão lá um bocadinho, até eu chegar.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“Exato, do pai, do avô, ainda está assim um bocado incógnito. Como eu estou de baixa tem sido, por enquanto tem sido fácil, tenho sido eu, mas quando começar a trabalhar vai ser mais complicado.” (Ent. M 2:2)</p> <p>“Ah, da família tenho todo o apoio, é pedir e qualquer dos avós ajudam imediatamente. Não, não peço mais, porque pronto, durante a semana tenho o marido e... não preciso. Mas ao fim de semana, se eu precisar, eles estão disponíveis, lá nisso.” (Ent. M 3:2)</p>

Fenómeno observado: dimensão familiar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		“Alguém que me podia dar apoio que era os meus pais, estavam perto da escola.” (Ent. M 5:8)
	<b>5.2.2</b> <b>O apoio de outros familiares e outros</b> Ajuda com o irmão mais pequeno	“E... ajudam-me ao nível do meu mais pequenino, o Guilherme, uma tia, principalmente uma tia e uma prima que eu tenho, que ficam com o Guilherme que é mais pequenino, durante o dia. Portanto ele vai para o Jardim de Infância, que há-de ser agora, este ano.” (Ent. M 1:3) “Vai passar a ser o pai a vir buscar o Rodrigo.” (Ent. M 2:2) “E também tenho uns tios que também ajudam. A família não há problema, apoia, se eu precisar que a venham buscar ou isso... felizmente.” (Ent. M 3:2) “Não, não tenho. Os meus pais já faleceram, os meus avós também já, os meus tios estão no Canadá, portanto...” (Ent. M 6:2)
	Não tem	“Não. A não ser a minha irmã que tenho cá mas, coitada também tem a vida dela, não é? Que tem uma menina deficiente e também é complicado para ela. Mas tenho o apoio dos meus filhotes que é ótimo.” (Ent. M 6:2)
	Convívio com uma criança amiga	“Nada. Ninguém. Estamos sozinhos aqui. Mesmo assim a opção, a opção continua a ser a melhor. Prefiro... bom tenho a Marília, que é a pessoa que se ocupa dele. Tem uma menina de dez anos, também. Às sextas-feiras ela vem brincar com o Bernardo. Quer dizer tento fazer qualquer coisa como se tivéssemos... não é família, mas... que ele sinta também enquadrado e ver outras pessoas além de mim.” (Ent. M 4:2)
	A empregada	“... os transportes para mim foi sempre... estava-me a perguntar... o grande handicap, encontrar uma empregada com carro e carta de condução. Isso é a pior... não há, não há, tem sido uma complicação. E depois quando se arranja, é uma estudante, não tem muita experiência. Uma pessoa tem medo. Ou é uma pessoa, por exemplo, neste caso é uma senhora que trabalha, precisava de um segundo meio tempo. Portanto está a funcionar, mas não está preparada, eu é que lhe tenho que dar dicas para lidar com ele [filho].” (Ent. M 4:6)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012



**Quadro 3** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas às mães

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>3.</b> <b>Os alunos</b> <b>3.1</b> <b>Caracterização da população escolar</b>	<b>3.1.1</b> <b>Os alunos são “mal educados” / “crianças problemáticas”</b>	<p>“Exato, para o [...] - EB1, onde está o Martim e depois dali para aqui. Na altura fiquei muito chateada por vir para aqui, sou muito honesta. Pela Educação Especial ter passado para aqui porque toda a escola tem uma referência, que não é boa, não é boa, mas o Márcio tem estado a adaptar, mesmo assim muito bem. Portanto até lá vamos ver” (Ent. M 1:6)</p> <p>“Ah... isto para chegar à conclusão que a mãe daquela criança... o João já estava referenciado, várias vezes por vários colegas, porque acho que é uma criança com problemas em casa, e a mãe daquela criança só apareceu na escola porque ameaçaram cortar-lhe com os subsídios da Segurança Social. E como naquela escola aqui há imensos, portanto não sei até que ponto os pais apareçam na escola.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“O amigo de chocolate como diz o Bernardo. A mãe «Ah, mãe do Bernardo você não sabe até tiros, facadas houve. Onde é que nos vêm pôr os nossos filhos.» A mãe do Márcio idem «Bom... Não sei, a escola tem muito má fama, mas pronto está cá a Manuela.» «Foi aquilo que nós... que nos...»” (Ent. M 4:8)</p> <p>“Só vejo é os miúdos na entrada e portanto vejo miúdos... uma vez perguntei lá ao guarda «Então, mas não é suposto eles estarem na aula?» Quer dizer às nove e vinte estão cá fora na paragem de autocarro a fumar. [...] mas ao mesmo tempo quando eu vejo, estão a fumar, já deviam estar nas aulas já tocou e estão aqui.” (Ent. M 4:10)</p>
	<b>3.1.2</b> <b>Alunos de bairros sociais e o estigma social</b>  A cor da pele	<p>“[...] e depois também é complicado porque estas crianças são praticamente todas dum bairro, um não dois, dois bairros e os pais não, não têm... não têm tempo. Não querem saber.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“Foi. Agora não gosto nada daquela escola, assusta-me. Mas já me tinha assustado na altura. Na outra escola era... havia miúdos de cor, tinha medo se houvesse muitos [miúdos] grandes, mas por acaso não havia. Até ao final passou-se extremamente bem. Extremamente bem... ali também se está a passar bem, embora não goste da escola.” (Ent. M 4:8)</p> <p>“Olhe, foi logo na inscrição que estava lá... no dia em que fui, devemos estar cinco pais brancos, de resto</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		era... uma fila imensa... de cor... depois ciganos e não sei quê. Um certo receio. Mas é mesmo receio do desconhecido, porque no fundo há pessoas boas e más por todo o lado. Depois a fama da escola, que aí a mãe... se esteve lá conhece o Daniel?” (Ent. M 4:8)
3. Os alunos 3.3 Os alunos com PEA	3.3.1 Percurso escolar 3.3.1.1 Escolha e o trajeto  Infantário  UEE    Ensino especial	<p>“Portanto o Márcio tem dez, o Martim tem nove. Porque o Márcio andou na escola onde está o Martim, depois como entretanto transitou para o 5º ano passou para aqui. O Martim, se tudo correr bem para o ano também vem para aqui. O Henrique é que está na [...] transitou... porque pertencia a outro agrupamento. Ele andou num particular, que era nas freiras da praia da poça, que pertence ao agrupamento do [...]. E ele passou, de facto para a [...] e tem permanecido ali.” (Ent. M 1:2)</p> <p>“[...], mas isso, para mim não foi muito complicado no sentido, a introduzir o Márcio.” (Ent. M 1:5)</p> <p>“Teve no infantário.” (Ent. M 2:4)</p> <p>“Depois fez o 1º ciclo aqui, nesta escola com o ensino já com a Manuela.” (Ent. M 2:4)</p> <p>“... portanto tava previsto abrir este apoio para as crianças e ainda não se sabia bem qual era a escola. E foi-me falado, porque eu tinha a hipótese de o pôr ao pé de mim, no [...]. Só que ele aí não ia ter ajudas de ninguém, não é? Ia ser uma criança como as outras e acabava por ser... por ficar para trás. E quando me falaram nisto, que disse logo que sim, que seria ótimo. Que ia ser uma experiencia, mas que sim, que seria... realmente foi, foi...” (Ent. M 2:5)</p> <p>E pronto, depois tive que... consegui através de uma amiga pô-lo em particular, numa escolinha. [...] Depois de resto, a nível escolar já as portas se iam abrindo.” (Ent. M 2:5)</p> <p>“A pergunta era, se acha que o meu filho havia de tar juntamente com estas crianças ditas normais ou numa escola só vocacionada a crianças com autismo. Eu não... eu concordo que ele seja aqui integrado porque ele aprende mais, há um desenvolvimento superior porque tem as duas vertentes. Tem a vertente da ajuda da... do ensino especial e depois tem as outras crianças, ditas normais. No outro lado não seria assim, seria só vocacionado, só para um ponto, portanto acho que... eu prefiro assim.” (Ent. M 2:10)</p> <p>“Exatamente, exatamente. É evidente que isto para ele é uma forma de aprendizagem porque o... se fosse lá, estaria superprotegido e aqui tem barreiras, tem outras crianças que são mazinhas e ele tem que</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>A UEE no 1º ciclo</p> <p>Programa adaptado no 3º ciclo</p>	<p>contornar isso, porque é a vida e a vida não é só coisas boas, não é? Portanto, tem que...” (Ent. M 2:10)</p> <p>“Sim. Começou aqui, por andar no infantário aqui em Alcabideche. Depois eu fui para o Algarve, fui colocada no Algarve.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Portanto a Diana entrou aqui no infantário, aqui da Câmara. Depois eu fui colocada no Algarve, foi para o Algarve. A... do infantário foi para... para... para o 1º ciclo e depois entrou aqui em [...] e tem-se mantido sossegada.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Depois consegui lá numa aldeiazinha, um particular e ela deu-se muito mal. No particular ninguém percebeu o problema que ela tinha. A maior parte do tempo não estava lá e eu fui pagando. Foi assim um percurso...” (Ent. M 3:5)</p> <p>“A primeira foi a Escola nº 1 de [...] depois veio logo para aqui, porque ela está no 5º ano e os outros meus filhos todos andaram na Escola nº 1 de [...]. Praticamente todos passaram nesta. Neste, neste liceu, exatamente.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“Agora o João... enfim o João neste momento está a frequentar... tem um programa muito adaptado, ou seja, ele acabou o 9º ano na escola [...]. Acabou o 9º ano e a saída seria uma instituição tipo [...]. E é o que acontece, de facto o João está... construímos aqui o melhor dos dois mundos para o João. Então está dois dias e meio na [...] e está numa oficina, o CO 3 onde fazem peças de feltro e dividem peças para uma fábrica, para uma empresa de eletrónica e está dois dias e meio na escola [...]. Porque de facto, esta escola é uma escola pública e é uma escola de mão cheia, como eu costumo dizer, onde cada criança e cada aluno com NEE ou não é um desafio. De maneira que eles propuseram um programa adaptado ao João. Estes dois dias e meio na [...], o que para ele representa algum peso em termos de sociabilização, porque o João é muito sociável e na [...] sente algum retrocesso e alguma não resposta para esta atividade que ele tem e esta destreza que ele tem a nível social. Se bem que às vezes desajustada, mas muito mais social do que é a característica base da SA. Na escola [...] propuseram-lhe então estes dois dias e meio, sendo que de manhã ele é auxiliar escolar e faz: trabalha na biblioteca, conduz e mostra a escola aos meninos do primeiro ciclo e faz algum trabalho de secretaria, mas muito de biblioteca. Mas é</p>



Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Infantário e intervenção precoce	auxiliar escolar com muito orgulho. Da parte da tarde, tem duas disciplinas que foram... que no fundo são os docentes que mais o marcaram e que foram mais a referencia dele na escola [...], que é musica, pela professora Joana que já o conhece há muitos anos. E de facto foi ela que lhe despertou este interesse musical e ele toca xilofone hoje muito bem e devido, de facto a esta ligação tão grande e a este querer experimentar coisas novas com o João. Portanto tem à tarde atelier de música e de trabalhos manuais que é o professor Luís e que também é uma referência muito grande e que faz aqui sempre uns trabalhos muito diferentes com eles e também tem a professora de inglês que treina muito e trabalha muito com ele TIC.” (Ent. M 5:4,5)
	Infantário e apoio terapêutico	<p>“O percurso académico do João é, eu conto-o em três penadas. [...] Depois disso também achei que ele devia ir imediatamente para o infantário e começar a fazer intervenção precoce. Tive a sorte, enfim de reunir, de me circundar de várias pessoas que tinham o saber para me ajudarem a formar uma equipe que pudesse trabalhar com o João. E neste sentido indicaram-me também o [...], na altura ali na Lapa, que é o Centro, hoje é o [...] se não me engano, Centro de Apoio às Famílias com Crianças com NEE. Não estou a descodificar o nome, porque não sei exatamente. Mas antigamente chamava-se [...], que era o Departamento de Apoio da Educação Intervenção Precoce, estava ligado com a intervenção precoce, não me lembro exatamente do nome. E de facto apanhei duas ou três pessoas espetaculares que fizeram uma avaliação rápida ao João e que me forneceram, digamos, uma técnica que veio. Que acho que isto tudo se passou em quinze dias, três semanas, não posso precisar, mas foi muito rápido. E então proporcionaram-me uma técnica que foi ao infantário onde eu inscrevi o João. Rapidamente, infantário da [...] na Parede, das irmãs [religiosas] italianas e que a professora Gisela ia semanalmente, duas vezes por semana a trabalhar com o João no contexto escola e foi ensinando às pessoas do infantário tudo o que fazia com ele.” (Ent. M 5:6)</p> <p>“Em relação ao percurso escolar, o João fez o infantário [...] com o apoio da intervenção precoce, pronto. Depois chegámos à altura, o início do básico. Mentira, mentira, do infantário ainda passou para a creche. Não sei se é a creche! É a creche e o infantário, não é?” (Ent. M 5:7)</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Infantário, pré-primária</p> <p>Atividades terapêuticas</p> <p>1º ciclo e intervenção terapêutica</p> <p>A escola escolhida foi uma “escolha feliz”</p>	<p>“Então é. E então nós mudámos de casa para [...] e o João foi ainda para a pré primária no infantário [...], onde esteve três anos. Aí a Mariana também foi e fez o básico todo nesse colégio. O João só esteve dois anos e nesse colégio correu bem. A terapeuta da fala ia ao colégio e a psicóloga era do colégio. E ele tinha aqui o apoio suficiente. E tinha também neste colégio musicoterapia. E foi na musicoterapia que ele conheceu a professora Joana quando foi parar a [escola...], a partir do 5º ano e que foi o reencontro da professora de música com ele. Portanto ele teve musicoterapia. Aqui o João fez uma pré primária muito limitada, muito rudimentar. Foi para a primária praticamente sem conhecer as letras, etc. Depois na passagem deste colégio para a primária, mesmo. Para o primeiro ano de escola foi uma escolha difícil, mas foi uma escolha muito feliz. Porque de facto eu e a terapeuta da fala, a Lia, começámos a ver escolas para o João e como o João estava ao abrigo, na altura do [artigo] 319, o que importava era a escola que nós pais entendêssemos ser a escola ideal. Por muitos motivos, não só porque a professora era boa era por muito mais do que isso. E então começámos aqui, a ver algumas escolas e escolhemos a escola [...] em Tires. Esta escola foi muito importante para o João [pausa com alguma emoção]. Escolhemos a escola[...] porque, primeiro porque gostei do cheiro da escola, cheirou-me a escola. A escola, escola, não sei explicar, tem uma, tem uma, pronto, energia diferente. Uma escola que é bem organizada, em que se ouve o silêncio enquanto os miúdos estão na aula e se ouve o barulho quando eles estão no recreio. As coisas muito bem colocadas no tempo e no espaço. Gostei da diretora. E depois esta escola tinha uma particularidade, eu vivia em S. João, a escola era em Tires, os meus pais vivem em Tires e o João tem uma relação muito forte com os meus pais. Portanto o espaço geográfico de Tires era-lhe conhecido. [...] Portanto foi uma série de circunstâncias que me fez sentir que aquela era a escola ideal. E de facto foi. O percurso do João foi muito engraçado, foi... não posso dizer que tenha sido... quase que até parece mal estar a dizer «Que foi muito engraçado», mas foi. E não foi um percurso sofrido e cheio de dramas e cheio de confusões e conflitos e obstáculos inultrapassáveis. Foi um percurso com muitos obstáculos, não há uma dúvida, mas com... não sei, eu acho que tive a sorte de ter pessoas interessadas no processo do João e que sempre fizeram caminho comigo e caminho na positiva. Se tivemos obstáculos? Imensos.</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Professora sem conhecimentos, João sem diagnóstico</p> <p>Mãe e escola um percurso para o mesmo objetivo</p> <p>1ª UEE para o Concelho</p>	<p>Começámos por a professora que ficou com o João, a professora Inês, sendo uma professora que tinha chegado naquele ano dos Estados Unidos, onde tinha dado quinze anos aulas, nos Estados Unidos. Portanto, caidinha numa cultura como a nossa, numa escola como a nossa. E que dizia «Eu nunca tive... eu nunca tive... eu nunca dei aulas a meninos com problemas. Assim com problemas de desenvolvimento. Tem um relatório?» «Não.» «Tem um diagnóstico?» «Não.» «Então como é que a gente vai fazer?» e eu dizia-lhe «Ó senhora professora, olhe não sei. Não consigo como mãe explicar-lhe, mas o que é certo é que estou aqui para desbravar caminho consigo. Portanto vamos trabalhar as duas.» E ela disse «Ah, mas eu aceito. Aceito esse desafio.» E foi dando o braço à escola e à professora e às auxiliares e às técnicas que tiveram com o João [...] [pausa e alguma emoção], fomos fazendo esse caminho. [pausa] Foi... [pausa] Então com a professora Inês de facto foi um desafio que tomámos as duas. [...]. E de facto também tive a sorte de me cruzar com pessoas boas e que se entusiasmaram pelo caso do João e que fizeram caminho connosco, nomeadamente ainda existiam as ECAEs. E a Dr.<sup>a</sup> [...], que me lembro tão bem, que foi ela que me ensinou juntamente com a escola a pedir os recursos, a pedir as auxiliares, a pedir as professoras de apoio. E de facto, não posso dizer que tenha sido, que não tenha tido obstáculos. Claro que tivemos muitos, mas quando eu digo «Não fui eu mãe que teve, fui eu, foi a escola, foi os professores, mas fomos todos em conjunto que superámos, aprendemos a superar tudo isso.» E realmente na vida escolar do João eu fui abrindo precedentes.” (Ent. M 5:7,8,9)</p> <p>“O João saiu da [escola...], é preciso dizer também, na [escola...] que o João teve ainda a mais-valia de ter tido a Unidade de Ensino Estruturado. Que foi a primeira no Concelho [...] [emoção] Eu entendo que o João não ganhou muito com esta sala, porque ele já tinha muitas competências adquiridas. E já tinha nessa altura... eu acho que já tinha muita competência de sala de aula, em determinadas ocasiões, mas de facto foi uma mais-valia para a escola e para ele também. Sem dúvida em determinados itens. Depois saiu da [escola...] e foi para... mudámos de casa, de Concelho de tudo e ele mudou de ciclo e foi para o 5º ano e entrou na escola [...] [emoção]. A entrada do João na escola de [...], também foi surpreendente, porque eu ia tremelicando, como qualquer mãe, que manda o filho para o 2º ciclo. Mas de facto,</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Fácil adaptação à escola</p> <p>A mãe gostou da escola</p> <p>Mãe e técnica escolhem a escola e fazem a inclusão</p> <p>As escolhas dos programas</p>	<p>realmente eu acho que o percurso... ele tem sido um miúdo com muita sorte, porque até mesmo nesta escola foi uma... foi muito, muito, muito, muito fácil a adaptação do João, a integração, não só dele com os colegas, mas também dos colegas com ele. Claro que a minha caminhada em termos de escolha de escola foi exatamente a mesma que eu fiz na... quando ele integrou a [escola...]. Eu gostei da escola de [...], achei que tinha regras muito definidas, que era um espaço grande, não muito grande e vi profissionais que me mereceram confiança. O que acontece é que o processo do João foi muito bem guiado, portanto muito bem feita a passagem do processo da [escola...] para [a escola...]. Eu fiz duas ou três visitas a [escola...] antes do João começar as aulas, portanto todo o processo foi muito bem explicado. A técnica que acompanhava o João, na altura também foi à escola e também explicou o caso do João e esta problemática. [...] Em [escola ...] o João entrou com currículo alternativo, sem volta a dar. Portanto houve mesmo disciplinas que ele não teve e eu tive... hoje em dia, digo «coragem», porque de facto eu percebo, que não é fácil para um pai e para os pais dizerem «Ai, de facto o meu filho é melhor não fazer matemática ou não fazer esta ou aquela disciplina.» Não é fácil, porque a pessoa dá ideia de que está ali a quitar conteúdos e a passar-lhe um atestado de incapacidade a ele. No entanto, o facto de realmente ser muito claro que o João não podia ter sequer um currículo adaptado, foi muito fácil marcar o percurso do João e marcar ali o caminho académico dele. Foi muito, sempre virado para a funcionalidade. Matemática não existia, era matemática funcional através de variadíssimas outras atividades, nomeadamente a jardinagem. As Ciências da Natureza eram dadas in loco, ou seja eram dadas por uma professora que ia plantar, que ia fazer e que explicava o básico da natureza e do programa. Depois havia aulas que ele de facto frequentava, mas de forma muito, enfim muito bem, muito bem organizada. No fundo preparava contexto. Preparava os conteúdos e depois ia xis tempo à sala de aula. Uma vez, nos melhores dias conseguia estar o tempo de... sei lá, trinta minutos. Quando não conseguia vinha para o CRI. Mas teve realmente a facilidade de integração na escola, que toda a gente o conhecia, percebia como é que ele comunicava e ele comunicava realmente com os outros. E eu... havia sempre aqui uma maneira de «Está cansado não vai estar mais tempo dentro da sala de aula, sim senhora</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Certificado de frequência de 9º ano	<p>vai para o CRI ou vai para o CRE, ou vai para a sala de apoios ou vai para o PBX». Havia sempre uma maneira de ele conseguir fazer até ao seu limite. E nesta escola de [...], ele teve imensas experiências que eu isto, acho que é muito importante no percurso destes miúdos, é facilitarem experiências, tantas quanto possíveis que eles possam ter. Se for no contexto escola ainda melhor, porque é um contexto altamente privilegiado. De maneira que desde, realmente desbravar o caminho da música e conseguir aprender um instrumento e com o facto de conseguir aprender um instrumento faz uma panóplia de coisas, desde as visitas da escola. Quer seja... fossem da turma do João ou não, serem muito partilhadas por ele e ele ser convidado a ir para tocar, ou nos lares da terceira idade ou nas festas de... fosse o que fosse. Portanto ele era muito chamado a ir participar em tudo o que era atividades da escola. O percurso do João, mesmo em termos de competências e de saber é limitado não há dúvida, porque como expliquei sempre em currículo alternativo, mas o que ele ganhou em termos de competências sociais do saber estar, do saber comportar-se, da transmissão e da forma como aprendeu a explicar e a demonstrar os sentimentos, que é uma coisa que é muito difícil nestes miúdos. No fundo também foram uma abertura muito grande para ele receber e interiorizar os conceitos académicos que lhe iam sendo explicados.” (Ent. M 5:10,11,12)</p> <p>“Agora tem um certificado de frequência do 9º ano. Não tem um diploma, mas sabe estar, aprendeu a estar na fila para o refeitório, vai comer sozinho, carrega o cartão sozinho, portanto há aqui uma série de competências, que de facto não é aquela competência académica de saber de trás para a frente os descobrimentos e de saber físico-química. Aliás nem nunca frequentou uma aula de físico-química, porque eu preferi trinta vezes que ele estivesse a fazer a jardinagem com a professora Sónia. Felizmente apanhámos professoras de excelência nesta escola e que apostaram muito com estes miúdos. Ele no fundo... ele fazia estes ateliers com mais dois ou três colegas. Quer dizer, ele ganhou mais com este tipo de atividades e o facto de treinar a matemática funcional, treinar as ciências, saber o princípio, o meio e o fim do crescimento de uma alface que acabava por ser vendida por ele na sala dos professores, para fazer mais dinheiro para ir comprar mais sementes. Quer dizer, acho que isto tudo, até na vida hoje do João, do</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Os obstáculos e as oportunidades	<p>dia a dia serviu-lhe de muito mais do que se tivesse que estar massacrantemente numa aula de matemática, a massacrar-se a ele, ao professor e aos colegas. (Ent. M 5:12)</p> <p>“No fundo o percurso do João foi feito de muitos obstáculos, mas depois, de muitas maneiras e muitas saídas airosas para esses obstáculos. Sempre foi uma oportunidade, sempre, de se aconteceu com o João e deu certo, porque é que com o António, o Pedro e com o Manuel também não há-de dar certo? Porque eu acho que é isto que faz sentido, porque se vamos trabalhar para um só não faz sentido, nem eu teria embarcado hoje nesta vida de missão.” (Ent. M 5:13)</p> <p>“Portanto, teve numa creche, teve numa creche que era o [...], portanto que ia só de manhã, a partir dos nove meses, para aí. Depois andou no [...]. Aquilo fechou e andou no [...]. Aí, graças ao [...], vieram ter connosco, ele ainda não tinha idade para andar na primária. A Drª [...] veio ter connosco a dizer «Há um projeto na Câmara de [...] de fazer Unidades de Educação Especial. Está interessada?» «Sim, estou interessada. Mas ele ainda só tem...» Ele tinha só cinco anos e ela disse «Olhe recomendo que vá, se inscreva. Escreva para a Câmara, que diga que está interessada, porque esta [projeto da UEE] provavelmente vai passar, depois não sabemos. E se esta passar ele faz parte, senão não vai ter muito apoio.» Então eu pedi ao meu filho, completamente infantil, bebé... não estava preparada, é que não estava preparada. Mesmo preparado para ir. Foi um grande cassetete «Deixo... vou para a frente? Avanço... não avanço?» E avancei e a verdade é que ele se adaptou, sempre muito melhor do que a minha expe... Eu tive sempre muito mais receio do que aquilo que aconteceu, de facto. Então lá foi para o EB1 de [...], aí conhecemos a Manuela [Educadora da UEE do Bernardo], a Zilda.” (Ent. M 4:7,8)</p>
	Os receios	
	<b>3.3.1</b> <b>Percurso escolar</b> <b>3.3.1.2</b> <b>Dificuldades</b>  Após o	<p>“Isto muito rapidamente, eu tinha matriculado o Márcio na mesma escola onde estava o Henrique, numa escola particular, aquela na praia [...], das freiras, que pertence à congregação aqui do [...], as [...]. Porque eu andei no [...] quando era jovem, andei no [...]. E tinha lá o Henrique e na altura matriculei o Márcio, mas passado quinze dias é que foi, saiu o diagnóstico do Márcio, foi muito junto, junto, sensivelmente. (Ent.M 1:5)</p> <p>“Eu na altura convoquei uma reunião com o diretor da escola, com a Irmã [religiosa] e com a Educadora,</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	conhecimento do diagnóstico a recusa no infantário	que na altura disse que sim e depois disse que não e mais outra professora, que estava lá e que tinha outra função.” ( Ent. M 1:5) “Só para adiantar, terminaram a reunião a dizer-me que queriam lá o Márcio e eu terminei a reunião a dizer que não queria lá o Márcio, obviamente. Saí dali, conheço outra mãe que tem um filho que não é autista, mas também tem problemas, onde estava num Jardim de Infância. Dirigi-me lá, nesse Jardim de Infância não havia vagas, porque já tinha sido... isto foi uma semana depois das inscrições terem terminado e direccionou-me para outra escola, que foi onde ele andou. Que foi ali perto da [...], no Jardim de Infância, naquele edifício pré-fabricado e estava lá a Dr. <sup>a</sup> [...]” (Ent. M 1:5) “E foi, no dia seguinte estava-me lá a telefonar, de facto que o Márcio tinha entrado. A seguir ao Márcio, depois entrou o Martim. Passado uns meses entrou o Martim, pois têm dezasseis meses de diferença, entrou o Martim. Portanto a introdução na escola foi por aí. Foi isso que nós procuramos.” (Ent. M 1:5)
	A Educadora dava poucas informações à mãe	“Tive de facto, uma dificuldade ali no Jardim de Infância porque, o Márcio esteve lá praticamente três anos, passou uma Educadora do qual não falava comigo. Enquanto as outras duas, de facto falavam, marcavam reuniões e havia qualquer coisa e falavam e comunicavam. Pois, porque isto depois tem que haver uma ligação, não é? Não falava. Até que chegou um Janeiro e eu disse-lhe que, pronto lamentava imenso de não falar comigo, porque eu não sabia o que se passava com o Márcio, a não ser de facto pela Auxiliar e pela Professora do Ensino Especial e eu dela não sabia o que se passava com o Márcio. E ela na altura pediu imensa desculpa, porque não sabia que eu tinha essa necessidade de saber o que se passava com o Márcio. Tinha essa necessidade com qualquer filho, mas tinha muito mais com o Márcio tendo as características que tem e a partir dali as coisas correram bem. Ali na, na EB1, também foi mais ou menos a mesma situação com outra Professora, mas depois as coisas também ficaram esclarecidas.” (Ent. M 1:6)
	“a nível de creche é que foi muito	“Nenhumas. A nível de creche é que foi muito complicado. Assim que eu dizia que era uma criança com défice de atenção, com, com problemas, fechavam-me logo as portas. Era, era automático, diziam-me logo «Ah pronto, agora de momento não temos vagas, mas assim que tivermos nós comunicamos, porque

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>complicado” Não há vagas As porta fecham-se</p> <p>Fecham-se as portas</p> <p>Não há acesso a todos para as UEE</p>	<p>vai ficar primeiro na lista.» Mas, era tudo mentira evidente, não é? Que a gente sabia e sentíamos frustrados com isso, não é?” (Ent. M 2:5)</p> <p>“E tinha que arranjar uma creche o mais rápido possível e as portas fechavam-se, completamente.” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Não é da, da [...], ali em baixo, da [...]. Que não consegui a... porque entretanto também estava a trabalhar em Tomar. A minha vida tem sido de, de saltimbanco.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Exatamente de professor.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Quando fui para o Algarve disseram-me que não tinham lugar e que eu procurasse um particular. Ninguém me abriu portas nenhuma, o que magoa imenso. Porque eu não tinha culpa de estar a ser colocada no Algarve e não, não a inscrevi antes porque não podia, quer dizer, tinha que a inscrever nos infantários todos do país, porque eu estava a concorrer ao país inteiro. Ninguém me abriu portas nenhuma, fecharam-me as portas.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Aí, pronto, eu já era professora da escola e entrou facilmente. Aí já entrou, porque aí já eu lá estava. Sabia que ia estar pelos próximos três anos, pensava eu que mais. Aí pronto, não teve problema, agora no infantário, que saiu deste infantário e para o infantário, que era um belíssimo infantário mesmo ao pé da escola onde eu estava a dar aulas, que pertencia ao agrupamento. Fecharam-me as portas completamente, os colegas, o que é incrível.” (Ent. M 3:6)</p> <p>“Não. Nunca.” (Ent. M 6:2)</p> <p>“Não, desde que... a partir do momento que houve esse projeto que fizeram parte... e me pediram se eu me queria inscrever, etc. O processo foi...” (Ent. M 4:9)</p> <p>“Sim e como o Bernardo ia evoluindo e os relatórios iam dizendo «Fez isto, fez aquilo. Evoluiu nisto e naquilo.» Ele foi aceite logo. E isso foi a sorte que tivemos. Imagino para os outros pais que não entraram a dificuldade que é. Mas eu acho que abriram mais outra Unidade, embora que essa Unidade nem sequer... Nós moramos aqui no [...] e ele está... portanto, foi mesmo... E depois estava lá um que não tinha nada a ver, mas não sabiam onde é que o haviam de meter.” (Ent. M 4:9)</p>



Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p><b>3.3.2</b> <b>Expetativas, concretizações e vitórias</b></p> <p>Bons profissionais na escola</p> <p>Apoio</p> <p>Turmas mais pequenas para ter mais tempo para apoiar as crianças com NEE</p>	<p>“E... e disse-lhes e aí comecei por dizer, que sendo uma escola tão católica, que supostamente tem de apregoar tanta coisa e estavam a falhar em tudo.” (Ent. M 1:5)</p> <p>“A partir daí, apanhámos sempre bons profissionais, sem dúvida, cinco estrelas. Onde, realmente souberam encaminhar e fazer tudo. O Márcio evoluiu imenso, ali naquele Jardim de Infância, mesmo muito. Ele levava fraldas, conseguiram tirar as fraldas, ele não comia com talheres, conseguiram pô-lo a comer com talheres.” (Ent. M 1:5,6)</p> <p>Portanto fui... tivemos de facto a sorte de ao longo destes anos apanharmos, de facto, bons profissionais que ajudaram sempre na autonomia e no desenvolvimento do Márcio. Isso aí...” (Ent. M 1:6)</p> <p>“É assim, eu neste momento, eu muito honestamente não sei o que sugerir à escola no sentido em que por exemplo, o Márcio está-se a adaptar razoavelmente. Portanto, ou seja as normas que a escola tem, ele está a respeitá-las.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“Pronto o apoio, também penso que é muito porque ela também não gosta muito de trabalhar. Penso que se ela fosse, se calhar, trabalhadora por ela, se calhar não precisava tanto de apoio, mas pronto. É a minha opinião.” (Ent. M 3:6)</p> <p>“Ah... Que efetivamente, mas é difícil, porque eu também sou professora, portanto eu sei que é muito difícil para o professor que tem meninos com dificuldades, numa turma relativamente grande, e mesmo dezoito é muito, eu acho que agora está em dezoito. Para mim é um exagero porque se nós queremos realmente dedicarmo-nos a estes meninos, para termos tempo para preparar as matérias para eles, temos que ter pouquinhos, para os outros, para conseguir ter tempo para os outros, para dividirmos o tempo da aula, metade para uns e metade para os outros. Era um bocadinho isso que eu gostava, realmente, que o professor tentasse ensinar-lhe alguma coisa e tivesse mais tempo para adequar as coisas para ela, porque ela entende tudo mas dentro do seu tempo. Mas compreendo que com dezoito já... eu uma vez tive, tive também meninos com necessidades educativas especiais e eram quinze e eu ainda consegui chegar um pouquinho ao, ao João, acho eu, mas sei que é difícil. Portanto eu compreendo a... gostaria muito que preparassem as matérias para a minha filha, para a minha filha e para, para esse meninos de modo a que</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Aquisição de competências para desempenhar as atividades da vida diária	<p>eles aprendessem mesmo. Não fosse uma passagem, ok vai passar. Não tentassem mesmo aprender, porque ela consegue aprender, mas também percebo que é difícil com dezoito, é muito, e se calhar para o ano ainda vai ser maior. Não faço ideia.” (Ent. M 3:7,8)</p> <p>“Sim e elas... nós trabalhamos para isso em conjunto com os professores. É assim todos os trimestres... definimos um plano, depois avaliamos onde é que estamos sobre esse plano e continuamos ou não. Por exemplo, até que começámos a trabalhar no início do ano e que estamos agora. Por exemplo, despir-se já se despia, já vinha do ano passado, tomar banho, lavar todas as partes do corpo incluindo a cabeça.” (Ent. M 4:9,10)</p>
	<p><b>3.3.3 Dificuldades, problemas sentidos e sentimentos</b></p> <p>Pôr-se no lugar do outro ajuda a compreender as reações</p> <p>Aceitar ajuda dos outros</p>	<p>“Ele, o Márcio na outra escola... houve uma situação que ele foi espancado por outro miúdo. A... problemático... e telefonaram-me a dizer que o meu filho tinha sido espancado na escola, que estava lá a Escola Segura e eu acho que nunca me pus tão depressa numa escola como naquele dia. Quando eu cheguei, de facto o Márcio tinha, tinha queixas e tinha sido um menino que estava lá sentado. E disseram-me «Olhe foi aquele menino» e a minha reação imediata... aquilo que eu tive vontade de fazer foi de espancar o miúdo, obviamente. Mas aguentei-me, porque entretanto apercebi-me que era um miúdo que tinha imensos problemas em casa. Acabei por me sentar, estar a falar com ele e perguntar realmente se não tinha a noção de que o Márcio era uma criança diferente. Ele não tinha a noção, ele não sabia que o Márcio era uma criança diferente.” (Ent. M 1:8,9)</p> <p>Temos que ter, depois a noção do tipo de escola que é. É uma escola complicada.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“O Márcio ficou com medo dele, mas pronto, mas pediu desculpa ao Márcio e foi um grande protetor do Márcio.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“Portanto isto eu tive muita sorte, porque de facto as pessoas a quem eu pedi ajuda e às portas em que bati. Houve uma que me disse «Se fosse meu filho fazia assim, se fosse meu filho falava com fulano, se fosse meu filho falava com cicrano.» Foi desta forma que eu fiz este grupo de gente que foi trabalhando com o João. A intervenção precoce através da professora Gisela, foi a terapia da fala foi muito mais tarde, terapeuta ocupacional e a terapeuta da fala foi realmente mais tarde e foi por grande insistência</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Não desistir</p> <p>“a vida foi-me ensinando é quão alto”</p> <p>Tentar “pela via normal”</p>	<p>minha. Porque o João não falava realmente e flagelava-se e fazia-me imensa impressão, mas eu também não era mãe de começar com o «Dá-dá-dá» só porque o menino quer água e forçava e forcei sempre muito este contato e a comunicação dita normal. E de facto neste [...], neste Centro eu pedi uma avaliação e pedi uma terapeuta da fala. Aqui não gostaram muito deste meu pedido, com a idade do João. Então disseram que «Não senhora, era eu que estava tontinha, porque o meu filho teria que falar quando falasse» e eu insisti e expliquei dentro do quadro que tinha de atraso de desenvolvimento a minha intenção enquanto mãe era de facto, o mais possível estimulá-lo. Para um percurso dito normal. Tão normal quanto possível. Portanto a minha bitola era sempre no alto. A vida foi-me ensinando é quão alto. E então o caminho é vou por aqui, subo, subo, subo, eu acho que já não consigo subir mais, mas este trabalho está feito e há uma décalage deste tamanho entre aquilo que é o normal e o João. Portanto eu queria que essa décalage... trabalhava sempre como se fosse a mais pequena possível, mas ficando contente ao sentir que esta etapa está ganha, não vai mais do que isto? Tudo bem então vamos lá tentar noutra área. E lembro-me perfeitamente que me propuseram uma comunicação alternativa com um... eu esqueço-me sempre do nome. Que é, os meninos em vez de dizerem a frase ou de dizerem «Mãe» mostravam uma carta com a mãe. Sabe? Através de imagens. Isto tem um nome esquisito. Eu tenho o nome debaixo da língua, mas nunca me lembro. “ (Ent. M 5:6,7)</p> <p>“Começa por M, começa por M, mas não me lembro, enfim. Só sei que eu não aceitei este tipo de apoio, porque achava que eu tinha que partir sempre daquilo que era normal e perceber qual era a capacidade dele. Se não conseguisse, se nós víssemos que não conseguia por essa via é evidente que as alternativas eram várias, mas felizmente, e mais uma vez eu estava certa. Realmente tentámos pela via normal e o João aos três anos teve a terapeuta da fala que o acompanhou até aos dez. Porque depois a Lia não se limitava só à terapia da fala, mas a tudo o resto. Fazia um bocadinho de terapia ocupacional, ajudava-me a mim, eu própria fiz terapia da fala com ela, porque eu de vez em quando ficava afónica e precisava de saber colocar a voz e a respiração e tudo. Ajudou-me a tirar-lhe as fraldas. Quer dizer, houve aqui um acompanhamento muito grande e foi uma terapeuta que ainda hoje é lembrada como se fosse da família.”</p>

Os alunos em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Sentir que a escola não se sentia bem com a situação</p> <p>“gostei da frontalidade”</p>	<p>(Ent. M 5:7)</p> <p>“Não, nunca senti. Tanto que o João esteve, como lhe digo, no fundo, no fundo esteve em quatro escolas. Nas Irmãs [religiosas] na Parede, que fui, falei, expliquei e as Irmãs foram uns anjos e disseram «Venha o João e venha a técnica para nos ensinar.» No externato... ainda posso dizer que no externato... por isso é que me levou a tirar o João do externato e a pô-lo na escola pública e a Mariana ficou. De facto no externato... porque comecei a sentir alguma dificuldade. A sensação que eu tive, foi que era um favor o João estar na escola, no colégio. Ainda por cima, porque ao colégio ia a terapeuta da fala e a psicóloga, portanto havia ali dois tempos que o colégio se sentia desconfortável, porque tinha dois elementos que não pertenciam à escola. Mas no momento em que eu senti isso, disse «Não. Não é escola para o João.» Nem para mim, porque eu como mãe tenho que me sentir bem na escola, porque eu vou ser escola com ele. E aí serenamente, a Mariana ficou e o João saiu para a [escola...]. Na [escola...] não tive qualquer dificuldade. A única coisa, mas que eu ainda à muito pouco tempo disse isso e que recordo com muita saudade. A primeira vez que entrei na escola disse [à diretora] «Desculpe. Eu gostava de matricular aqui o meu filho e vinha visitar a escola.» «Está marcada?» «Não!» «Então, olhe eu peço imensa desculpa, eu tenho o tempo muito ocupado e esta escola é uma escola muito organizada e eu hoje não a posso atender. Não estava à sua espera, por forma a eu poder recebe-la como deve ser e mostrar-lhe a escola tem que marcar. Tem que vir noutro dia e tem que marcar.» Eu disse «É nesta escola que o meu filho vai ficar.» Porque havia ali o fio de prumo, a regra. Não quer dizer que se a senhora não fosse simpática «Ai, mas espere eu vou...» Tudo bem, mas gostei da frontalidade. Não sei alguma coisa me puxou para ali. Portanto, se houve dificuldade foi essa, foi imediatamente superada, porque devo ser tontinha e levei aquilo pela boa.” (Ent. M 5:14)</p> <p>“Ao princípio muita resistência. O Bernardo era um menino que dizia sempre que não.” (Ent. M 4:9)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas às mães

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>4</b> <b>Estratégias com os alunos com PEA</b>	Disponibilidade por parte dos professores	“Arranjaram trinta esquemas para tudo e mais alguma coisa, nomeadamente uma das professoras que estava lá, acabou por disponibilizar também o computador pessoal dela, levou-o para lá para ele trabalhar com ele, no computador.” (Ent. M 1:6)
	Novos projetos	“Ele é o único aluno da escola [...] que está com este tipo de projeto.” (Ent. M 5:5) “É a primeira vez que a escola está com este tipo de projeto em parceria com uma [...], por exemplo. E eu acho que é a primeira vez que eles têm este esquema montado para um aluno em especial. De resto é uma escola muito aberta que faz parcerias grandes com a [...], com a Junta de Freguesia, com a Câmara Municipal, até mesmo no que são oficinas de jardinagem, etc. Mas, mesmo assim este projeto do João, eu acho que é o único, que eles nunca montaram nenhum desta forma. Porque normalmente o que acontece, é que os miúdos ou têm uma parte de disciplinas mesmo na escola e depois podem ter outra na [...]. Mas num contexto um bocadinho mais fechado. O João é o único aluno que eu conheço com esta versatilidade.” (Ent. M 5:5)
	Plano de transição	“Não. Não tem. Isto é mesmo uma experiencia completamente diferente, porque inclusivamente o João é um elemento da escola e está na escola como quase que um meio PIT. A fazer um plano de transição, mas de uma forma muito particular, mas está seguro, está abrangido pelo seguro escolar, etc., mas de uma forma especial. Não tem um chapéu legal que diga «Está no 9º ano ou está isto ou está aquilo». De facto é aqui um pacote feito à medida.” (Ent. M 5:5,6)
<b>6.</b> <b>Integração</b>		“Eu vejo o Márcio como estando integrado. Pode não estar integrado na totalidade da turma, mas é assim, também nós que não temos propriamente patologias, também não damos propriamente... e lembro-me de estudar e não me dava com a turma toda. Obviamente tínhamos sempre os nossos grupos a... e isso, portanto acho que é um mal geral.” (Ent. M 1:8) “E penso que mais ou menos esta escolita que tem, que tem muitos meninos que já, já estão sensibilizados para estes, para estas diferenças. De vez em quando oiço a Manuela dizer-me isto ou aquilo, mas penso que não é assim, não é grave.” (Ent. M 3:7)

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>7. Inclusão</b> <b>7.1 Inclusão e sua definição</b>	<b>7.1.1 A inclusão dos alunos na turma e na escola</b>	<p>“Acho bem. Desde o momento que eles também... têm que ter um apoio especial, porque é natural derivado aos problemas que têm e... Acho que têm direito a qualquer... como qualquer ser humano à vida. E é um exemplo espetacular. É muito bom.” (Ent. M 6:3)</p> <p>“Não, não conheço nenhum deles, mas é muito bom ouvir isso, quando numa turma de crianças, de muitas crianças, que eu sei que a turma é... ainda é grandinha, a... haja crianças especiais e que haja uma colaboração entre eles, no fundo, que eu sei que isso há, do ajudarem uns aos outros. Isso é muito bom. Aliás, o único que eu conheço, conheço mesmo, vinha lá da escola da Mariana já da primária é o Tomás. É Tomás não é?” (Ent. M 6:3)</p> <p>“Ou é Márcio. É Márcio, exato. Que esse, na 4 classe a conversar com a minha Mariana não a largava. Não sei como é que ele é aqui, mas...” (Ent. M 6:3)</p> <p>“Não, antes pelo contrário tudo o que me perguntou é uma coisa muito bonita, porque tudo o que se trate de crianças especiais. São crianças que apesar de terem o problema que têm, para mim são seres humanos. E um ser humano precisa de ser tratado como deve ser e não diferente dos outros.” (Ent. M6:4)</p> <p>“E eu, por exemplo acho muito engraçado que o João é capaz de perceber muito melhor a formação do Condado de Portugal, melhor do que eu, porque trabalhou isto a nível de História, mas também com a professora de apoio, mas também com a professora de trabalhos manuais ao ponto de fazer a tábua cronológica com todas estas fases da nossa História. E que depois serviu até para os colegas, porque esse trabalho dele acabou por ser exposto na sala de aula e toda a gente tinha ali uma grande cábula para quando vinham os testes, por exemplo. “ (Ent. M 5:12)</p>
<b>7. Inclusão</b> <b>7.3 Meios facilitadores</b>		<p>“Portanto, facilitadores... há de facto os meios facilitadores a nível de terapias e essas coisas. Fizeram e evoluíram imenso e etc. Agora no dia a dia, não é por aí. Junto da comunidade não é por aí.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Acredito que um dia, que um dia seja possível, aliás já, já evoluímos imenso. Se estivermos a falar de à vinte ou trinta anos atrás evoluímos imenso, não é? Fechavam-nos e etc. Não, evoluímos imenso, mas ainda temos um longo caminho para andar. Muito mesmo, mas acredito que sim, que um dia mais tarde</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>que as coisas sejam possíveis, mas ainda vai demorar um bocadinho.” (Ent. M 1:11)</p> <p>“Eu, eu acho... é acho que é mesmo a boa disposição dele.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Descontração, aceitar, perceber o que é que está a acontecer ou o que é que eles querem dizer. Aceitar.” (Ent. M 3:10)</p> <p>“É a colocação que temos, acho particularmente privilegiada, não sei se é pela pessoa, pelas pessoas que estão na escola e depois todo o mecanismo que há também com o [...], porque isto também... eles também intervêm, mas é sobretudo...” (Ent. M 4:14)</p> <p>“É, e sentir-se apoiado nessa rede.” (Ent. M 4:15)</p>
<b>7. Inclusão</b> <b>7.4 Barreiras na inclusão</b>	<b>7.4.9 A diferença como barreira na inclusão</b>  A mentalidade   Défice de informação sobre a diferença	<p>“Serem integrados, no fundo vai tudo a pulso. Vai tudo a pulso e muito do «não quero saber o que pensam ou deixam de pensar».” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Era despedir esta sociedade toda. E ficávamos bem. Pronto as barreiras, de facto, é a mentalidade, não há dúvida. É a mentalidade de cada um. Há pessoas, realmente que são extraordinárias e veem que as crianças são diferentes e não, não é por aí. Há outras que não, pronto são diferentes, é normal.” (Ent. M 1:10)</p> <p>“Podem aparecer um ou dois pais, mas não faz o todo que se pretende para mudar as mentalidades das pessoas.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“Os pais não aparecem. E estamos a falar de uma escola que é complicada.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“Só que... por exemplo, achei muito ligeira a apresentação que foi feita destes miúdos aos outros. Tanto aos outros miúdos como aos pais dos outros miúdos.” (Ent. M 4:11)</p> <p>“Para já por ninguém especializado. Não foi pela Manuela, não foi... foi feita pelo... alguém lá da escola, que eu nem posso precisar quem agora. A dizer «Agora temos a Unidade de Educação Especial» ou Estruturado, agora já não me lembro bem o que é que disse, mas foi assim uma coisa... portanto, as pessoas... uns «Atrasados mentais.» Aí... pensam...” (Ent. M 4:11)</p>
	<b>7.4.13 Terapias</b>	<p>“Agora também digo que em termos de Educação Especial, e isto às vezes pode chocar um bocadinho, eu acho que há situações hoje em dia, na escola inclusiva que não são inclusão, não são nada, são</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>realizadas em tempos letivos sem ter em conta a privacidade do aluno</b>	humilhação. Porque aquilo que eu muitas vezes vejo, nas salas de multideficiência, não é integração, inclusão, dignidade. Não é. E eu já vi muita coisa. E acho que há alunos... depois também tem muito a ver com a idade do aluno. Há alunos que se tiverem o seu... vamos lá ver, não é o seu canto no sentido pejorativo, mas o seu local onde eles se sintam sempre com a sua dignidade em cima, cada vez que têm de fazer ou um tratamento, ou um movimento, ou qualquer terapia que às vezes não é fácil numa sala de multideficiência, por exemplo. Eu acho que se eles tivessem num ambiente agradável, mas onde fosse preservada a sua intimidade era muito melhor. Era melhor para eles próprios, era melhor para as técnicas que os estão a acompanhar e para as professoras que os estão a acompanhar e era melhor para os colegas, que muitas vezes veem estas situações. Não sabem como reagir e reagem mal e em vez de serem um parceiro passam a ser um inimigo. Quando o que acontece é que a própria criança que vê, e estou-lhe a dizer isto, porque já visitei algumas salas de multideficiência. E houve uma sala de multideficiência que eu visitei, onde vi uma máquina. Não é bem uma máquina, mas enfim um aparelho onde me relataram que havia uma criança que a determinadas horas do dia, tinha que ser posta naquele aparelho. É como os meninos que têm as pernas tortas e tem que se pôr as talas. Aquilo é sofrimento para os miúdos, é sofrimento, é humilhação, é um desatino e gritam e choram, mas se estiverem no seu contexto casa, «Ó filho vamos lá. Então, tem que ser. E só um bocadinho.» a coisa vai. Agora, se estão numa sala, que não é a casa deles, que não têm outro igual ali ao lado a fazer a mesma coisa. E depois passa um colega e eles estão a gritar e passa uma professora e «Cala-te lá. Não podes gritar assim tanto.» O que é isto? ” (Ent. M 5:19)
<b>8. O papel da escola na inclusão</b>	<b>8.4 Promoção de amizades, os recreios e as conquistas</b>	“Sim, porque entretanto... é. E no sentido que, como os amigos são todos novos, era aquele medo que eu tinha, como é tudo novo, a... vem um ou outro com ele, mas nem se quer era daqueles com quem ele se dava melhor. O que iria acontecer, mas não, criou lá um ou dois amigos onde vão jogar aos berlindes.” (Ent. M 1:7)
	<b>8.5</b>	“Daí, lá está a parte da sensibilização que eles têm que ter. Eu expliquei-lhe que o Márcio era uma



A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p><b>Promoção da inclusão</b></p> <p>Explicar as diferenças</p> <p>Sensibilização</p> <p>Tem de partir da escola</p> <p>Divulgação</p>	<p>criança diferente e que ele precisava era de proteção principalmente de meninos como ele. Ah... posso dizer que a partir daquele dia o João, chamava-se João, pediu desculpa ao Márcio.” (Ent. M 1:9)</p> <p>“Criar qualquer coisa para eles! Mas não me parece que seja por aí, nós queremos a inclusão, não é a exclusão. Criar alguma dinâmica ou alguma coisa, mas tem que ser para todos. Não é propriamente para o Márcio ou para estes meninos, tem que ser para todos, realmente para todos participarem, a... para conviverem uns com os outros e perceberem talvez, os problemas dos outros, uns dos outros. Não sei o que é que hei-de sugerir à escola, sou honesta.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“A haver alguma coisa relativamente à escola seria de facto, sensibilizar as outras crianças, nomeadamente aquelas que têm mais resistência em aceitar, de facto, a diferença. Seria sensibilizar, de alguma forma, essas crianças / jovens, realmente para a diferença. Isso seria a única coisa de facto, a fazer. Fora isso não estou a ver porque é assim, eles, de facto, estão... eu penso que eles estão de facto integrados. (Ent. M 1:8)</p> <p>“Mas, se passar será mesmo pela sensibilização, talvez assim, umas aulas de cidadania, sejam muito importantes. Não é que para alguns sirvam para alguma coisa, mas talvez por aí.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“Exato, mas aí a dinâmica tem que partir mesmo, da própria escola a... e pedir, de facto, também no fundo o auxílio dos pais. O que é que nós poderemos fazer? Tem que partir também da escola. Não sou eu como mãe que chego aqui e digo «Olhe, poderíamos fazer isto ou aquilo ou aqueloutro» porque não sei até que ponto essas coisas serão bem vindas.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“Exatamente sensibilizá-las, como são, quais as diferenças e como ajudá-los, neste caso e integrá-los. Chamada a inclusão, portanto.” (Ent. M 1:11)</p> <p>“Sinceramente é uma pergunta complicada. Não há informação, não há. Agora já se fala um pouco nisto na televisão mas é muito... no geral acho que era importante ser mais falado. Mostrar este tipo de crianças, mostrar ao mundo que existe e que eles têm valor. [...] Eu acho que é mais... a divulgação. Eu penso que seja falar destas crianças. Mostrar ao mundo que existem e que já não são tão poucas como isso e que é o nosso futuro, entre aspas.”(Ent. M 2:9)</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	Ações de formação	<p>“Eu acho que a escola já está a fazer isso, mas pronto. Ações de formação, eu acho que passa muito por ações de formação, a... para mostrar que estas crianças são diferentes mas são iguais. Acho que seria por aí. Penso eu, mas penso que, pelo menos a Câmara, ainda anteontem, estive aqui numa reunião da Câmara. Penso que isto acaba por se fazer, penso que isto é uma consciência nacional, a ideia que eu tenho é que isto é uma consciência nacional.” (Ent. M 3:8)</p>
	Um olhar igual	<p>“Eu acho que era aberta a todos os pais daqui, penso que sim.” (Ent. M 3:9)</p> <p>“Acho que deviam ensinar os filhos a saber lidar com eles. Isso é muito bom porque eles necessitam disso. Eles necessitam de que as pessoas não olhem para eles como deficientes mas como seres humanos.” (Ent. M 6:4)</p>
	Explicar bem a diferença	<p>“Olhe para já, quando os apresentam, apresentando-os de uma maneira um bocadinho mais densa e explicar bem do que é que se trata.” (Ent. M 4:13)</p> <p>“Eu acho que é preciso explicar isso, porque as pessoas ainda veem estes meninos como atrasados. E pronto. E antigamente punham-se fechados em casa e... Portanto é preciso dar a conhecer que são capazes, que é importante haver abertura da parte de toda a gente, para os incluir. Eu acho que é assim, os miúdos, os mais novos, que têm andado com eles. Esses miúdos vão aceitá-los melhor na sociedade do amanhã, mas os adultos de hoje não estão preparados, está a ver? E essa parte é importante comunicar. Agora, mesmo comunicando-se há sempre a priori e sempre coisas. Agora, comunicando mais, as coisas seriam mais fáceis. Os outros pais veem-nos também como pobres coitados «Ah coitados, aconteceu-lhes que infelicidade.» Ao princípio é isso, mas os nossos filhos, nós gostamos deles como os outros pais, ou se calhar até mais. Depois têm coisas, que os outros dão muito mais.” (Ent. M 4:13)</p>
	<b>8.6</b> <b>O que os pais esperam</b>  Uma instituição	<p>“Boa pergunta. Sinceramente não sei.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“Tudo bem, tudo bem, não. A gente sabe que... mas isso tanto faz ser aqui como noutra escola qualquer, há sempre o bom e o mau. Não vejo assim nada de... especial.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“O que é que a escola poderia fazer. Eu acho que o que a escola devia fazer, primeiro ser uma instituição, digamos assim, acolhedora aos pais. Ou seja quando os pais entrassem na escola sentissem por diversas</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	acolhedora	razões, pela forma de atender, pelo sítio até, pelo local até. Eu acho que deve começar pelo sítio de atendimento dos pais. Deve começar pela forma de acolher os pais. Deve começar pela honestidade de dizer o que é que a escola pode e não pode dar. Deve começar pela sinceridade de pedir aos pais, de se dar ao direito a escola de pedir aos pais ajuda e colaboração naquilo que a escola não tem. Deve explicar aos pais, muito bem explicado o que é isto da Educação Especial, sem entrar em legislações, sem entrar em grandes confusões. O que é isto da Educação Especial, onde é que está a pessoa coordenadora, a pessoa responsável pela Educação Especial. Quem são as pessoas que intervêm no processo da Educação Especial. O que é o PEI. O que é o CEI. Porque é que é o PEI, porque é que existe e ao que é que leva. O que é o CEI e porque é que existe. Quando é que existe um CEI, porquê e ao que é que leva. Ou seja, tem um diploma, não tem? Tudo isto tem que ser muito bem... sem discursos. Nós já sabemos que mais é menos em muitas situações e estas coisas são complicadas, porque são muito emocionais. Quanto mais preto no branco forem, à partida, não quer dizer que depois o pai diga «Mas eu não percebo bem...» e então tenha que ser explicado, mas à partida a escola tem que saber isto e tem que abrir, acolher. Que eu acho que muitas vezes não acontece isto nas escolas. Não estou a falar por experiência minha, mas a vida já me ensinou e já me fez andar por muitas escolas deste país. Portanto eu sei mais ou menos, estou no terreno e sei muitas vezes os problemas que existem nestes processos de Educação Especial, sei bem donde é que eles vêm. Bastam duas ou três linhas a descrever o problema e eu sei imediatamente se isto vem da família, se vem da escola ou se vem da falta de contacto entre os dois ou se vem realmente da criança. Portanto acolher é a palavra de ordem. Mostrar o que a escola tem. Ser muito honesto «Olhe nós temos a possibilidade de ter o seu filho e damos-lhe qualidade. Não temos a possibilidade de ter o seu filho, porque isto, aquilo e aqueloutro. A não ser que se consiga isto, a não ser que trabalhemos para aquilo.» E depois é a escola ter também a humildade de pedir ajuda quando precisa de ajuda. Ou seja o seu filho tem SA, por exemplo, nós nunca tivemos nenhum aluno, não sabemos o que é, mas vamos tentar saber. Há uma Associação, há isto, há um site, há aquilo, há formações, nós estamos dispostos a aprender convosco. É fazer sentir aos pais que a escola é parceira naquele processo que vai começar e
	Honestidade do que a escola pode dar	
	Informar bem os pais sobre a educação especial	
	2Acolher é a palavra de ordem”	
	A escola ter a humildade de pedir ajuda	

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	A escola tem de dar formação aos profissionais	não é frente a frente numa secretária. Eu acho que é muito por aí. [...] Mas não é sentir que eu tenho um filho, façam o favor de me deixar o meu filho ir para a escola. E «Obrigadinha e desculpe.» A escola é de todos e tem que acolher.” (Ent. M 5:17,18)
	Ensinar um ofício	“Para já, sinceramente... para ele vai ser complicado no 2º ciclo. Mas que eles [alunos da UEE] participem mais, não sejam vistos como uns... eu percebo também a proteção que eles fazem sobre estes miúdos por causa do bullying, de... Sobretudo naquela escola. Sobretudo naquela escola, porque se fosse menos problemática, menos... eles ali, os miúdos estão super enquadrados, eu tenho noção disso. É isso um bocado que me... como é que eu hei de dizer, dá-me confiança e ao mesmo tempo que me entristece, porque eu acho que ele tem que estar preparado. Tem que se misturar mais com os outros, com o risco de... sejam maus com ele, ou que ele se aperceba... porque essa coisa, também faz com que ele tome a consciência. [...] Acho também que a escola tem que preparar, ou as pessoas que estão a fazer estes programas têm de preparar melhor, também o que é que vai ser deles.” (Ent. M 4:12)
	Comunicação	“A escola é obrigatória até aos dezoito anos ou 12º, geralmente. Na turma do Bernardo, meninos que são normais, entre aspas, estão lá em vez de irem aprender, no meu ponto de vista, num ofício, num trabalho, não há desonra nenhuma em fazer coisas manuais. Estão ali a perder o tempo deles, a fazer perder o tempo dos professores, dinheiro à sociedade, devendo ser direcionados. E acho a mesma coisa para os nossos filhos, para o meu filho. Se ele não tiver capacidade tem que se prever outra coisa, mas aquilo que é importante é que ele seja autónomo e isso eu acho que ele é capaz.” (Ent. M 4:12)
	8.7 Formação a pais	“Completamente e tem que haver mesmo muita comunicação e estarem integrados para não... cada um não estar a trabalhar no seu campo.” (Ent. M 4:13)
		“Eh... não, acho que não. Acho que falaram, à pouco tempo falaram, mas eu nessa por acaso não pude vir, pena minha. Mas assim, nada de coiso... mas tento participar ao máximo possível.” (Ent. M 2:7)
		“E de conversarmos. Determinámos um plano daquilo que queremos conversar durante o ano. Por exemplo, pré-adolescentes e adolescentes, sexualidade destes meninos o que é que vai acontecer a estes meninos. O meu ainda é pequenino, mas quer dizer, os outros pais já estão. Que me interessa saber. Isso

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		fiquei muito contente de saber que isso existia, que eu não sabia e de participar nisso e de saber que.... Senti-me mais apoiada, menos isolada...” (Ent. M 4:15)
<b>9. Noção de escola inclusiva</b>	<b>9.1 Não sei!</b>	“Uf! Inclusiva, inclusiva! Escola inclusiva! Eu agora não estou aqui a ver.” (Ent. M 6:4)
	<b>9.2 Que integra cada criança/jovem com as suas especialidades</b>	“Ah... eu, eu concordo a cem por cento que estes meninos que estejam numa, façam uma escola inclusa, porque acho que é muito bom para eles e acho que ainda é melhor para os outros. E aqui estou a pôr-me como professora. Acho que é extraordinário ter um contato com estes meninos porque faz desta gente, futuros cidadãos melhores. É a minha opinião. Porque deixam de ver as diferenças passam a tratar estes meninos como iguais.”(Ent. M 3:6)
	Saber viver com a diferença Oportunidade para os outros aprenderem e ajudarem  Escola atenta à individualidade de cada um	“Eu acho que é bom, é bom apesar que estas crianças precisam sempre um bocadinho mais de atenção, mesmo. Ah... mas acho que é bom porque nos ensina, nós seres humanos. Nós devemos ter sempre a... sermos humanos, porque são crianças necessitadas mas que precisam de muito carinho. Acho que sim. Isso é muito bom. E para eles é muito bom porque veem que de algum modo podem ajudar e aprender também. Isso é bom.” (Ent. M 6:4) “E já há muita pessoa a falar que de facto, tudo o que seja o contexto de escola e as necessidades especiais, todo este apoio que tem havido e este movimento que tem havido de se dar instrumentos para trabalhar estas crianças na escola e na escola pública e na escola integrada. E inclusiva, etc., etc.” (Ent. M 5:4) “O que é uma escola inclusiva? É uma escola aberta a todos, que... como é que eu lhe hei-de explicar? Eu se calhar devia procurar uma palavra que resumisse tudo aquilo que eu tenho na cabeça. Mas a escola inclusiva é aquela que consegue ensinar todos indo à individualidade de cada um. Por exemplo, se nós sabemos que há um aluno que tem dificuldade em andar, é cocho. Tem que haver uma estrutura para ele se sentar ao mesmo tempo que os outros, tem que haver uma estrutura que o ajude a fazê-lo ao mesmo ritmo. Ou é um corrimão, ou é uma auxiliar que vai ao pé dele, ou é um colega que tem a responsabilidade, ou um cada dia na semana de dar o braço ao colega e sentar-se. Portanto é permitir que

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		todos aprendam, que todos tenham as mesmas oportunidades, mas com o cuidado de ir à individualidade de cada um. Acho que é isto que é a escola inclusiva.” (Ent. M 5:18)
	<p><b>9.7</b>  <b>Quando a pessoa diferente se sente parte do sistema, é aceite</b></p> <p>A escola não tem que ter um espaço especial</p> <p>A felicidade e o bem estar têm de ser mútuos</p>	<p>“Uma coisa que nós, como família sempre demos muito valor é aos outros. O espaço escola para o João não tem que ser um espaço especial para ele, tem que ser um espaço também para ele, porque no nosso entender, isso desde a [escola...], desde a [...], nós só seríamos família e pais contentes se víssemos o nosso filho feliz, mas se percebêssemos que com ele a turma estava toda feliz. Porque nunca nos satisfaz o facto de ele ser único. Mas depois os miúdos olharem de lado para o João e não integrarem. Eu acho que isso é a grande preocupação. Eu preferia, que o João às vezes tivesse um dia um bocadinho mais difícil, enfim, quase que tenho escrúpulos de dizer isto, mas que estivesse a aprender que ele tinha que estar bem e que os outros tinham de estar bem com ele. Porque só assim é que o João conseguiu ter a integração e ser um miúdo feliz como é e aceite de forma gratuita como é. Às vezes foram momentos de decisão difíceis. Que a pessoa vai e diz «Então mas espera aí, mas ele está bem assim, mas porque é que eu hei-de levantar esta lebre. Mas isto não foi muito justo para os outros, mas ele ficou tão bem, tão contente. Não, mas não é correto e não é justo.» E acho que isso, também foi muito importante, porque os professores sempre caminharam muito neste sentido, connosco família e sempre partilharam muito deste nosso sentido de justiça perante os outros. E de facto de igualdade, porque se fosse ao contrário, eu acho que nós estávamos a fazer sobressair muito aquela diferença. Machucando um bocadinho a diferença dos outros, porque todos são diferentes. E isto acho que foi muito importante. Isto foi fluindo na nossa família. Não foi nada que tivéssemos premeditado, nada disso. Mas foi fluindo, porque também é a maneira de nós estarmos. A felicidade dele importa, o bem estar dele importa, mas importa enquanto também os outros sentirem esse bem estar e aí sim, nós sentimos «O meu filho é um ao pé de tantos. Tem estas particularidades? Tem. É preciso fazer este esforço da parte da professora de apoio, da nossa parte? É, mas ele consegue estar com os outros e ser um com os demais.»” (Ent. M 5:12,13)</p> <p>“Que atributo é que deve ter? Aparentemente é simples, mas não é tão simples assim. Eu acho que o que importa numa escola... quem faz a escola são as pessoas e penso que isto parte tudo muito da base. Pode</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Acolher todos, olhando para a individualidade</p> <p>Pertencer ao grupo</p>	<p>parecer muita patetice aquilo que eu estou a dizer, mas quem tem vocação, de facto, para ensinar e quem tem vocação, de facto, para fazer caminho nisto que é a Educação Especial, tem de ter uma vocação para além do normal. E essa pessoa sabe exatamente o que é que a escola inclusiva deve ter. Porque é isto que lhe acabei de dizer à bocadinha é no coração de cada pessoa que ali trabalha, saber que tem de acolher todos, sendo que tem de olhar para cada um individualmente. É evidente que não se pode levar isto à letra o que eu estou a dizer. Porque graças a Deus, deve haver dez num grupo de quinze meninos, há-de haver dez meninos que nós dizemos «Meninos, vamos para o refeitório.» E todos ao mesmo tempo vão, mas há-de haver uns cinco que se calhar tem que se lá ir, dar uma palmadinha nas costas e dizer «Vamos lá para o refeitório.» O outro uma palmada no rabo e dizer «Vamos lá para o refeitório.» Outro a dizer «Vamos embora para o refeitório.» Portanto é ter esta vocação de poder acolher a todos. Saber exatamente, sem extravasar para objetivos irrealizáveis e intocáveis, é saber acolher todos. A escola é para todos e todos é todos. E saber exatamente o que é que cada um precisa para pertencer àquele grupo, para se sentir bem naquele grupo. E é isso que a escola tem que ter. (Ent. M 5:18,19)</p>
<b>10. O papel dos pais na escola</b>	<p><b>10.1 O contributo dos pais junto da escola no desenvolvimento e sucesso do(a) filho(a)</b></p> <p>Dificuldade com os horários impede de falar com os</p>	<p>“Zero, eu junto da escola não faço nada porque também não há nada para fazer digamos ou pelo menos que eu tenha conhecimento.” (Ent. M 1:8)</p> <p>“Olhe, por exemplo neste caso. Tento ir sempre que haja uma reunião, uma formação, tento, tento sempre.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“Exato, exato. Muitos deles. Também compreendo, em certa parte. E pronto.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Pois se calhar não dou muito. Eu venho buscá-la, assisto às reuniões, falo com a Manuela, pronto falo muito com a Manuela. A Manuela é o meu, é que é a minha ponte. A... digo como é que a Diana se sentiu... é mais através da Manuela. Vou dizendo «Este teste assim ou este teste assado». Não falo com os professores diretamente, também não consigo falar com a diretora de turma, que temos horários diferentes, ou melhor temos horários perfeitamente compatíveis, se fosse diferente é que conseguia. Portanto, são horários que encaixam os dois, portanto eu estou a trabalhar ela também e pronto. A... mas falo com a Manuela, pelo menos falo com a Manuela, até agora em ...] era mais fácil porque era só a</p>



A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	professores	professora e falava com a professora Virgínia diretamente porque a via. Aqui desde Setembro, pois, é diferente.” (Ent. M 3:8)
		“São mais professores e é como digo, o meu horário, quando a diretora de turma recebe pais... eu estou a trabalhar. É difícil. De modo que é através da Manuela, é com a Manuela que vou exprimindo as minhas, as minhas... e pronto, os meus problemas. Pronto até agora, a coisa correu mais ou menos. Vamos ver o segundo período.” (Ent. M 3:8)
		“Dentro do possível apesar da dificuldade por que estou a passar. Pronto estou a passar uma fase muito má, mas tento o possível pr’a que pelo menos não lhe falte o mínimo das coisas, não é? A escola sabe disso.” (Ent. M 6:4)
	Como mãe intervir junto do Ministério da Educação para arranjar meios	“Ora se houve um ano que eu pedi as coisinhas certinhas ao Ministério e o Ministério deu juntamente com a escola. Então no outro ano eu fazia exatamente igual e se possível até pedia um bocadinho mais. Nomeadamente lembro-me muito bem, da escola quando pedia, quando era preciso auxiliares de apoio educativo para os recreios e tudo isso, porque era um contexto de muito aluno e na altura, na escola havia, acho que dois ou três meninos com NEE. Eu lembro-me que aprendi que através da ECAE e dos conselhos todos, que se pedisse ao Ministério da Educação, ou seja à Câmara Municipal de [...], neste caso. Através da Câmara Municipal pedia-se ao Ministério uma auxiliar de apoio educativo e sim senhora a Câmara fornecia a dita auxiliar. Eu lembro-me perfeitamente que traçava objetivos para o João juntamente com a escola e juntamente com as auxiliares e com as Educadoras. E os recursos que vinham eram divididos com o resto da escola, porque também tive a sorte de o João ter sempre colegas muito abertos e muitos despertos e muito amigos dele. [...] Acho que fizemos um percurso enquanto pais, mas no fundo eu mais, que estava assim na linha da frente, em termos de dia a dia na educação do João. Acho que estivemos sempre muito presentes na escola, estivemos muito com a escola e foi isso que eu aprendi. Nós trabalhamos muito com a escola, não contra a escola, não para a escola, não pela escola, mas com a escola. Eu acho que isto mesmo nas entidades oficiais sempre fazia a diferença, porque a qualquer sítio que eu fosse, que eu recorresse a pedir um apoio, a pedir um donativo, a pedir fosse o que fosse nunca ia
	Presença na escola	
	Junto das	



A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>entidades oficiais o pedido foi sempre feito para a escola</p> <p>Reconhecimento: a escola também ajudou muito</p> <p>Nunca houve pressão por parte da família e em relação ao João para ler “nunca desistimos”</p> <p>“de que forma é que chegamos a ele?”</p>	<p>eu sozinha, nem nunca ia dizendo mal da escola, que a escola não dava, não tinha. Eu ia com a escola fazer este caminho e este pedido. Portanto as pessoas não tinham como negar. Porque era um trabalho de partilha, era um trabalho conjunto, não era uma reclamação. Eu nunca fiz uma reclamação. Da escola nunca fiz uma reclamação, quanto muito, quando me diziam um não perguntava «Porque é que não?» Se era respondida de forma, com argumentos que valessem a pena e que fossem por mim entendidos e pela escola também, eu acatava ou não. Quando não, argumentava e contra argumentava até ter o sim. Depois outra coisa que foi importante, no caminho do João é que foi definido relativamente cedo, percebido e definido que o João tinha um problema, um défice cognitivo que hipotecava em muito as suas... o seu caminho académico. E eu acho que também fui muito ajudada quer pela escola, quer pelas técnicas que sempre rodearam o João a saber aceitar aquilo que tinha, aquilo que eu sabia que ele não ia conseguir fazer. E eu acho que isto facilitou muito o trajeto académico do João, ou seja, ele nunca teve uma tensão e uma pressão tão grande. No sentido de «Tens de aprender a ler e tens de aprender a ler e tens de aprender a ler e tem que ser o B A Bá e tem que ser o B A Bá.» Ou seja nós sempre percebemos o que é que ele conseguia daquela maneira e se conseguia ou não e se não conseguia daquela, que outras maneiras é que nós tínhamos de o levar até ao objetivo final, que era, por exemplo aprender a ler. Que era uma das coisas que me preocupava muito, que era ele aprender a ler e a escrever. Eu sei que este caminho foi traçado e foi trabalhado até aos doze anos do João. Só entre os onze e os doze anos é que o João aprendeu a ler e a escrever efetivamente. Nunca desistimos, mas também nunca achámos que o facto de ele atravessar um ano e não conseguir e atravessar outro e não conseguir, não queria dizer que ele não conseguisse mesmo. Nós entendíamos sempre a falha como um bocadinho nossa. Fomos nós que não conseguimos chegar a ele, vamos lá tentar outro ano. De que forma chegamos a ele? Ou seja, o que eu quero dizer é que, eu também entendi como mãe e dei aos professores esta mais valia de não estar à espera que fossem os professores a fazerem as descobertas sozinhos, a fazerem as descobertas do João e a terem a responsabilidade da educação do João e a terem a responsabilidade de ele chegar a determinados objetivos, que nós pais queríamos. Entende o que eu quero dizer? Ou seja, «O meu filho</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Chega uma altura que se tem de definir currículos e definir programas “custa a aceitar”</p> <p>Os professores “têm de dar feedback e eu... também”</p>	<p>tem que aprender a ler e a escrever, portanto é para isto que vocês cá estão.» Nunca olhei para os professores desta forma, sempre olhei para os professores como um parceiro de levarem o João tão longe quanto possível, na caminhada académica dele, connosco atrás. Connosco pais atrás e família, que sempre trabalhámos e sempre nos empenhámos, tal como os professores. Chegou uma altura em que tiveram que se definir aqui currículos e fazer programas, PEIs, Programas Específicos Individuais, Educativos Individuais. É evidente que as matérias e os contextos foram muito trabalhados, muito cortados em relação ao João e tudo lhe foi, no fundo tudo foi lecionado de uma forma muito funcional. E eu penso que essa foi a grande mais-valia no percurso académico do João, também nós soubemos mais uma vez [pausa e muita emoção] perceber que o caminho não era tão alto e era mais baixo [emoção] e tudo isto custa [emoção] aceitar. Mas foi muito positivo.” (Ent. M 5:9,10)</p> <p>“Acho que é importante. Acho que é importante e acho importante também que... Eu tenho tido muita ajuda da parte da Manuela e tudo. Quando eu digo «Ah, isto está a ser complicado gerir isto ou aquilo.» Ela ajuda-me. Eu acho que tenho que fazer aquilo que me compete, acho que é importante para ele que... para já que os professores e que as pessoas se deem conta que ele não está abandonado que não... e depois é a interação, dar feedback. Eles [professores] têm que me dar feedback e eu dar também. Há uma interajuda, portanto acho que é...” (Ent. M 4:13)</p>
	<b>10.3</b> <b>O papel dos pais para uma escola inclusiva</b>	<p>“Eu acho que quando se fala em escola inclusiva, eu não sei se hei-de dizer só escola inclusiva, ou se hei-de dizer também a escola e família inclusiva, porque a escola neste caso, a escola não vive sozinha e a família não vive sozinha e se as duas entidades não estão muito e não trabalham muito de braço dado, não vale a pena mexerem na Educação Especial. Porque nós vemos bem que às vezes são pais a puxarem para a esquerda e a escola a puxar para a direita, onde quer que esteja a razão. E é isto que é mostrado aos miúdos. Muitas vezes estes meninos com deficiências e pronto com disfunções o que é que acontece é que veem tudo dividido e eles estão no meio para reinar, porque eles não são parvos. Mas estão completamente desfasados, não têm fio condutor, não sabem onde é que está o bem e o mal. Não sei, às vezes ponho-me assim a divagar, se calhar isto não faz muito sentido.” (Ent. M 5:21)</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>11.</b> <b>As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b> <b>11.8</b> <b>As UEE como contexto de exclusão</b>	<b>11.8.1</b> <b>Isolamento e dificuldade de conviver com outros</b>	<p>“É assim, o que eu acho que é normal, mas ao mesmo tempo pena é... na outra, como estava na primária ia todos os dias... já ia todos os dias para a turminha, conseguia fazer os exercícios, ou se não fazia os dos outros fazia os dele, mas estava integrado. E portanto, estava no meio dos outros meninos, na turminha na parte da manhã, embora à tarde ele ia fazendo aquilo que ele tinha que desenvolver, noutro lado. Ali [na escola atual] o Bernardo... eles estão ali naquela sala, que está muito bem equipada e... pronto. Não tenho nada a dizer. Só participa na música e na ginástica [com a turma], portanto é assim um... a integração aí... eu por acaso não estou a responder à sua pergunta, mas eu acho que... Tenho muita pena mas ao mesmo tempo compreendo que não pode estar na turma para estar a atrasar os outros. Que ele não tem o nível... uma pessoa tem que ver as coisas como elas são. Lamento que... é assim, acho que teve pouca sorte na turma, daquilo que a Manuela diz, tem meninos já com quinze anos e... e portanto... eu acho que eles também foram um bocado balançados ali, mas aquilo não estava bem calculado, não foi... a primeira ok, mas depois quando foi a segunda...” (Ent. M 4:9)</p> <p>“É. Está sempre ali naquela sala, portanto... essa parte.” (Ent. M 4:9)</p>
	<b>11.8.6</b> <b>As Unidades não estão a servir os seus objetivos</b>	<p>“Ora bem. Eu tenho, eu tenho uma ideia muito objetiva em relação às Unidades de Ensino Estruturado e com muita pena minha, acho que a maioria das Unidades de Ensino Estruturado não estão a ser bem utilizadas. Nem pouco mais ou menos, nem de longe nem de perto. E se perguntarem de quem é a culpa. Eu vou ter que dizer aí que a culpa é da falta de apoio e apoio no sentido de fiscalização. Não gosto nada de lhe dar este nome, mas é o único mais prático e objetivo para transmitir aquilo que eu sinto. Não há... não vou chamar-lhe fiscalização, não há avaliação nas Unidades de Ensino Estruturado. O que acontece é que as Unidades de Ensino Estruturado para mim, como mãe e foi com este sentir que eu me entusiasmei na Unidade de Ensino Estruturado, a primeira de [...] da [escola...], foi um instrumento de trabalho. Um instrumento valiosíssimo de trabalho, onde estão duas professoras que têm um trabalho de excelência para fazer, as ditas auxiliares com outro trabalho de excelência para fazer e xis de meninos. E estas salas existem para, tendo em conta a gravidade no Espetro do Autismo, tendo em conta a gravidade de cada aluno, elas são um instrumento para capacitar aquele aluno para saltar dali para fora e estar na sua sala de</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>referência. Porque cada menino que ali está tem que estar alocado a uma sala, tem uma professora, tem uns colegas. Agora, mediante a gravidade, como digo, este aluno está naquela sala para ser... é um pequenino treino de competência social e de competência académica. Onde, se eu sei que a professora amanhã vai dar história de Portugal, eu professora e técnica e auxiliar naquela sala e se sei que o Luís é aluno daquela professora «Luís, então agora vamos aqui trabalhar os conteúdos.» À maneira dele, com figuras, seja como for. «Vamos trabalhar os conteúdos, para amanhã levares o teu trabalho para a sala de aula e saberes acompanhar a lição com o teu colega.» Até ao desmame completo destas Unidades. É para isso que servem as Unidades e o que eu vejo é pessoas inacreditáveis nas Unidades. Podia dizer nomes, não digo. Mas podia dizer nomes e escolas, mas não o faço. Mas a minha vontade é ir com um elemento do Ministério da Educação e com um mandato e dizer «A senhora não está em condições.» Não é a apontar o dedo a dizer que está mal. «A senhora não está em condições de estar nesta sala, por sobrecarga, pelo que seja. Não está. Nem é para si, nem é para os seus alunos.» Vamos embora, é substituída ou então às escolas dizerem «Para tratar assim estas crianças e para usarem estas salas desta forma, que se feche a sala.» Não vale a pena, porque nós vemos que são meninos que são metidos dentro da sala, que não vão à sala de aula como era suposto. Ou seja, a [Associação] andou um ano a trabalhar com o Ministério da Educação, a trabalhar nas normas das Unidades de Ensino Estruturado. Que antes disso, antes do 3/2008 chamavam-se salas tipo Teacch, não são, são Unidades de Ensino Estruturado. A [Associação] andou um ano a trabalhar com estas salas, as normas, normas da família e aliás ade lá estar o meu nomezinho não como [Associação], mas como mãe. Com uma esperança incrível que isto pudesse ser uma ferramenta de trabalho boa, porque eu acho que para as professoras que estão ali dentro, verem ir um menino cada vez mais tempo à sala de aula é o sucesso dos sucessos. Como aquele aluno que eu vi, na [escola...], ia quase ao colo para Unidade de Ensino Estruturado e no fim do ano ele já ia feliz e contente à sua maneira. Quer dizer, isto é... não é preciso haver uma avaliação, porque toda a gente vê que aquela criança ia empurradíssima e infelicíssima e depois o pai deixava-o ao portão e ele ia, sozinho ou com o apoio da auxiliar. Portanto, estas salas na minha opinião, continuo a dizer é uma tristeza cada</p>

A escola inclusiva em contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		vez que me falam das Unidades que são depósito de meninos. Isto não tem nada a ver com inclusão, não tem nada a ver com integração, não tem nada a ver com bom profissionalismo, nem tem a ver com aquilo que, sinceramente foi a iniciativa do Ministério da Educação. Isto tem a ver com as pessoas que são as diretoras das escolas e dos agrupamentos e dos Mega agrupamentos com os quais eu não concordo. Isto é o que eu acho.” (Ent. M 5:21,22)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 4** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas às mães

Fenómeno observado: os agentes educativos e os professores em contexto escolar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1. Professores</b> <b>1.3 Dinâmica profissional</b>	<b>1.3.1 A adaptação das crianças à sala</b>	“A segunda professora [da EB1] do Bernardo. Ficou com os pequeninos e a Manuela seguiu, não os deixou. A Manuela transitou e foi com eles.” (Ent. M 4:8)
	<b>1.3.4 Relação afetiva e trocas</b>	<p>“Eu acho que é boa, eu acho que sim.” (Ent. M 2:6)</p> <p>“Muito amigo dele e eu digo muitas vezes que os colegas do meu filho foram em grande parte os professores dele, também.” (Ent. M 5:9)</p> <p>“A outra era a professora Inês que dizia «Ah, pois sou eu que venho para o primeiro ano. Eu caí aqui dos Estados Unidos, eu nunca tive meninos com NEEs.» Podia ter sido o obstáculo. Disse que «Sim.» E eu disse «Olhe, então damos o braço uma à outra e vamos embora.» Quando a professora dizia «Ai filha, quando ele chega à escola e se põe no topo da sala a dizer Ai, huuuuuum. Já sei que ele vai rasgar o trabalho de algum deles. Olhe eu fico... O que é que eu lhe faço?» «Ponha-o de castigo.» «Ai, não posso pô-lo de castigo.» Lembro-me tão bem destas conversas. «Ai, pode, pode.» «Ai, não posso Piedade que os meninos não deixam.» «Ai, pode, pode, tem que pôr. Ou então tem que ficar triste com ele.» E foi por aí, porque ele tinha uma ligação tal com a professora Inês. De amor profundo com a professora, que a professora dizia-lhe «Estou profundamente triste contigo.» E era a pior coisa, portanto «Ó João voltas a fazer isso e fico triste contigo. Eu não te vou falar mais durante a manhã.» Depois em [escola...], não tive... não tive.” (Ent. M 5:14)</p> <p>“E é de facto, mesmo para os professores que o levam é educado ao ponto de os professores dizerem «Não faz mal, não tem problema se tiver autorização o João vai connosco.»” (Ent. M 5:17)</p> <p>“Exatamente. Completamente e aí... foi o afeto que eles [alunos da UEE] têm por ela [Educatora Manuela], muito apegados, afeiçoados e... pronto. Dissemos «Bom, está com a Manuela e se houver problemas esmos cá nós para os resolver.» Perinquanto não houve graças a Deus.” (Ent. M 4:8)</p> <p>“Os outros professores... a não ser a professora de música que é a professora principal da turma.</p>

Fenómeno observado: os agentes educativos e os professores em contexto escolar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		Portanto eu nunca os vejo. Vi no início do ano a professora de matemática que assistiu às reuniões, mas desde então nunca mais os vimos. Só nas reuniões trimestrais a professora principal, mas de resto nunca os vi. Mas também sei que ele não frequenta as aulas deles. Portanto...” (Ent. M 4:11) “A Educação Física, mas também nunca o vi. É só a de música.” (Ent. M 4:11)
<b>2. Assistentes operacionais</b> <b>2.2 Dinâmica profissional</b>	<b>2.2.5 Relação com os alunos</b>	“Sim, sim, sim e, e em relação às Auxiliares eu sei que todas elas o conhecem, portanto se o conhecem, pode ser bom ou mau, mas pelo menos sei que sabem quem é o Rodrigo, ele existe isso pra mim é muito importante.” (Ent. M 2:6) “Então já conhece as empregadas todas e...” (Ent. M 3:6) “Ah, ela dá-se muito bem com as auxiliares e penso que se dá muito bem com os professores. Ela é muito, muito afável, muito meiga, muito... extrovertida, não é difícil.” (Ent. M 3:7) “Deve ser muito distante. Com as auxiliares, talvez mais próximas, porque elas andam por ali nos corredores. Vieram-me dizer «Ai o seu filho é tão querido, tão educado.» «Muito obrigada.» Ao menos isso, «... e asseado.» Era o que faltava que não fosse.” (Ent. M 4:11)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 5** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas às mães

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>Apoios</b> <b>1.1</b> <b>Apoios institucionais</b>	<b>1.1.1</b> <b>A instituição e âmbito de intervenção</b>  Escola de ensino especial  Hospital        Instituição	<p>“A nível de escolas, realmente, aquelas que tinham ensino especial [...]” (Ent. M 1:5)</p> <p>“Eu cheguei a ir ao... Ele teve uma fase, que tive que ir com ele mesmo ao Hospital [...] porque, o Dr. [...] estava de férias, a minha médica de família estava de férias, estava toda a gente de férias. E fui parar ao Hospital [...] com ele e depois tive que ir lá. E estive lá até às três da manhã, não me resolveram o assunto e depois tive que ir lá de manhã para falar mesmo com o... neuropsiquiatra, que também é dele, só que eu costumo ir ao particular mas ele também dá lá consultas. Ah... para lhe resolver o assunto. Conforme aquilo lhe chegou, também desapareceu. Eu saí do hospital, passado uma hora ele já não tinha estereotípias nenhuma, nenhuma. E a tentar perceber às vezes, o que é que lhes provoca aquela ansiedade, aquele stresse todo, o que não é fácil. Às vezes sabemos que tem a ver com a escola, mas saber, exatamente se aconteceu alguma coisa para lá do normal na escola, é muito difícil.” (Ent. M 1:12)</p> <p>“Em [hospital].” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Ela está a ser acompanhada por uma instituição em Lisboa.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“E uma vez estava a falar com uma mãe... ele [Bernardo] estava no [...] aqui na [...]. E estava com uma mãe e ela dizia «Pois...» Via-se bem que... aquilo [Jardim de Infância] era caríssimo... não tínhamos onde o [ao Bernardo] pôr... aquela coisa de pagares, tens a sensação que ele vai estar melhor, ou que vai... Eles não tinham formação para o ajudar. Portanto ele estava ali acarinhado pelos coleguinhas, tinha quatro anos, cinco anos. Teve lá, sim, dos quatro até ir para o Alcoitão. Mas quer dizer, aquelas pessoas não o ajudavam. Eram queridas com ele, mas não tinham capacidade. E então... está a ver como as coisas são estranhas e os acasos da vida. Estava a falar com uma mãe e uma contina da escola disse «Oh mãe do Bernardo, eu sem querer ouvi a conversa e se não se</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>importa depois queria-lhe dar uma palavrinha.» E eu estava a explicar à outra [mãe] que andava à procura de terapia da fala disto e daquilo. Ele já andava aqui. Foi a primeira coisa que eu o pus foi na natação, para se sentir bem, para se relaxar. [...] Para o cansar, pus na piscina. E essa senhora disse-me «Ah, eu tenho uma pessoa nisto...» eu peço desculpa de dizer com tanta franqueza, mas é Portugal, não é? E eu que sou um bocado contra isso, mas naquela altura estava tão desesperada que eu disse «Ó ajudo o meu filho e aproveito a oportunidade, ou ele vai ficar para trás.» E a senhora disse «Eu tenho uma pessoa que trabalha no [...] diga-me... vá lá a buscar um dossier...» Porque eu tinha telefonado e eles tinham dito que eu tinha entre doze a dezoito meses para integrar... que eu havia de fazer as avaliações... e essa senhora tinha conhecimentos lá dentro. E portanto, preparámos o dossier e ela disse «Diga quando é que vai lá, que eu depois trato disso.» E a verdade é que dez dias depois estávamos a ser chamados. E dois meses depois ele começou as terapias e a partir daí as coisas começaram a ser mais sérias e mais enquadradas.” (Ent. M 4:5)</p>
<b>1.2</b> <b>Médicos e técnicos</b>	<b>1.2.2</b> <b>Âmbito de intervenção</b>  Psicologia  “Nível médico”	<p>“Dei entrada em [...]. Entretanto também arranjei um médico de fora. Foi o Dr. [...], fui para a consulta em simultâneo.” (Ent. M 1:3)</p> <p>“De ajuda, foi sempre a nível de terapias e de médicos” (Ent. M 1:5)</p> <p>“Isso às vezes é uma coisa importante, nós tentarmos perceber com ele o que é que se está a passar. Daí o Márcio aqui, também ter a parte de psicologia, que acaba por me ajudar imenso.” (Ent. M 1:12)</p> <p>“Que por acaso tive a sorte de ser mais ou menos boa e que conseguiram arranjar as devidas ajudas p’o Rodrigo.” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Foi mais a nível médico, de resto... não tivemos assim... porque depois as coisas também foram surgindo. A nível de escola, tivemos sempre o apoio... apareceu este ensino que foi fundamental. De resto não tivemos, assim mais ajudas nenhuma.”</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Pedopsiquiatria</p> <p>Equipa de técnicos</p> <p>Pediatria</p>	<p>(Ent.M 2:4)</p> <p>“Ele tinha, mas deixou de ter. Tinha pedopsiquiatria, mas eu retirei. Mas em princípio vai voltar, espero para outro sítio que eu não gostei muito daquela médica.” (Ent. M 2:5)</p> <p>“É tipo Manuela, é o acompanhamento que a Manuela faz aqui.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“Da parte académica, parte académica. E ela todos os anos foi fazendo uma avaliação com a... com a Dra. [...], que é a psicóloga. Depois a Dra. [...] disse-me que neste momento não precisava fazer mais nada porque a Diana estava encaminha, não tem défice cognitivo, que era uma preocupação minha.” (Ent. M 3:5)</p> <p>E... a... a professora que a acompanha uma vez por semana... faz basicamente o papel da Manuela, porque eu tive a sorte de encontrar a Manuela nesta escola, nesta não, em [...], estávamos em [...]. Mas tenho consciência que há escolas que não há Manuelas e as Manuelas são necessárias neste mundo, para quem tem estes meninos, não é? Portanto, a... a... a Cláudia que é uma senhora que a acompanha, é uma Manuela. Eu só posso pagar, não é? Só posso pagar uma vez por semana, adoraria pagar, todos os dias da semana, mas não consigo. Portanto tem, essa, ainda, portanto a Manuela aqui com todos os apoios, a Virgínia, a Solange, uma série de apoios aqui e depois ainda à sexta-feira, amanhã, ainda tem o apoio da Cláudia, pronto. Para mais um reforço, que a Diana para trabalhar é terrível mas, pronto.” (Ent. M 3:5)</p> <p>“Já na altura havia os cortes. Portanto, ela depois escrevia cartas aos colegas dela para dizer «Vê se consegues pôr uma ressonância magnética, que eu já não posso mais.» Ela fez tudo e mais... Tudo o que ela pedia e... porque ela trabalha com prematuros na [...], na [...]. Portanto guardei-a sempre como pediatra, porque ela viu-o na incubadora e... pronto, e achei que era tão delicada e tão profissional... guardámos... ainda hoje continua a ser a pediatra dele, pronto.” (Ent. M 4:3)</p> <p>“Nós... a primeira coisa foi metê-lo na natação. Aqui não era natação, porque ele, não</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Terapia ocupacional</p> <p>Psicologia familiar</p>	<p>era capaz de... portanto era uma terapia mesmo, que nós pagávamos do nosso bolso. Depois tivemos TO, terapia ocupacional, receita então pelo tal médico, Dr. [...]. Que era aqui. Pago pelo nosso bolso, tudo isto depende do nosso bolso. Até chegar ao [...], portanto dos dois anos e tal até aos quatro. Depois, quer dizer «Mas se ele não fala se calhar precisa de terapia da fala». Andei à procura, encontrei... pago por nós. Portanto até.... Foi isso que procurámos mais. O que é que ele precisa? E aquilo que procurámos mais e também não encontrámos foi, nós pais quem é que nos pode ajudar? O é que podemos fazer? Como é que...» (Ent. M 4:7)</p> <p>“Essas coisas... e ninguém me... foi depois, foi com a Manuela, foi lá no [...]. Tivemos aí psicologia familiar. Isso ajudou bastante, com o pai, comigo, com o filho. Eu dizia «Olhe, ele não quer...» por exemplo não queria mastigar, ou... Pouco a pouco... As coisas foram-se desbloqueando, mas...” (Ent. M 4:7)</p>
<b>1.4</b> <b>Apoio que os pais procuram na instituição</b>	“um pediatra que fosse sensível a estes assuntos” criança”	<p>“Na instituição [...]. Fomos procurar um pediatra que fosse sensível a estes assuntos, porque não é uma coisa normal. Fomos procurar um... aí dentro da instituição [...] tivemos acesso à pediatra, tivemos acesso à psicóloga, porque ela já tinha ido a um psicólogo clínico, uma psicóloga clínica que me tinha dito que a menina não tinha nada. Isto é difícil, esta doença, esta doença é difícil, não é nada fácil. Ali nesta instituição, instituição especializada nestes problemas portanto, imediatamente a pediatra, ainda a acompanha. A psicóloga fez-lhe vários testes de inteligência, pronto aqueles testes todos e depois passou a ser acompanhada por uma, por um professor, que ainda hoje a acompanha e a ajuda. E continuamos, isto já desde os seis anos.” (Ent. M 3:4)</p>
<b>2.</b> <b>Direitos</b>	<b>2.1</b> <b>Direitos</b>	<p>“Agora o 3/2008, quando entrou o três, antes era o trezentos e não sei quantos.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“Ah, ah. Claro que sim, claro que sim eles são seres humanos e têm direito à vida como qualquer criança.” (Ent. M 6:3)</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>“Tem o direito, a primeira coisa que tem é o direito à dignidade e à minha escolha.” (Ent. M 5:19)</p> <p>“Exatamente. Existe transportes... existe uma data de coisas, que nunca tivemos...” (Ent. M 4:6)</p> <p>“Sim. Com mais conhecimento e é assim, é um direito que os nossos filhos têm. Tanto direito como os outros, nós pagamos impostos como as outras pessoas. E é importante o direito à diferença. Por exemplo naquela escola, eu acho que há muitas pessoas diferentes, se formos por um prisma de... portanto essas pessoas querem estar incluídas na sociedade. E têm direito tal como os nossos filhos.” (Ent. M 4:13)</p> <p>“Há uma pergunta que eu gostava que me tivesse feito que é «Esta problemática dos apoios, que estão a cortar e pelas notícias ainda vão cortar mais.» É assim, aquilo que assusta é não os deixem para trás. Porque no fundo se os deixarem para trás vão ter que os subsidiar. Portanto acho que vale a pena nesta altura investir. É isso que eu acho que é importante. E que gostava que dissessem... para mim aquilo que é importante, para mais tarde eles não sobrecarregarem a sociedade é investir neles, investir na comunicação junto dos pares e dos pais dos pares para a sociedade estar mais equilibrada e para os meninos, que são futuros adultos andarem para a frente. Porque eles não são uns coitadinhos, são diferentes.” (Ent. M 4:16)</p>
	<p><b>2.2</b> <b>Informação: meios e dificuldades</b></p> <p>Médicos e Assistente Social</p>	<p>“Foi através dos médicos, dos próprios médicos. Através de uma Assistente Social em [...], na altura era a Dr.ª [...], agora por acaso é a Dr.ª [...]. Sempre foram impecáveis, sempre me esclareceram das coisas todas, a... fui à Segurança Social também, a... mais ou menos por aí. Internet, fiz algumas pesquisas. Há coisas no entanto que acabam por não estar esclarecidas, porque acabam por passar e isso soube agora recentemente, pela parte concelhia, que isso não está muito clarificado a nível de intervenção precoce. Por causa do Guilherme é que eu soube, que há direitos que eles têm, não quer dizer que seja</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Internet	<p>por ser autista, é porque realmente têm Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente os transportes. Houve coisas que fiquei a saber agora, há muito... relativamente muito pouco tempo. São dados adquiridos que nós vamos apanhando ao longo do tempo, com a experiencia, exatamente. Vamos juntando, porque a informação não é tão acessível assim, não é tão linear e tão clara. Ah... aquilo que eu por acaso falei, noutro dia com, com, com a Esmeralda, com a mãe do Bernardo, exatamente, é assim, a partir do momento em que as crianças são referenciadas, que entram referenciadas pela Segurança Social com as patologias que têm, a... devia haver uma informação automática, de facto, dos direitos e dos deveres também sobre aquelas crianças e os pais das crianças, no fundo os cuidadores das crianças, que é aquilo que exatamente que não existe. E depois temos nós que andar a pegar, às vezes quase que nas pontas soltas e, para ver o que é que têm e não têm de direito.” (Ent. M 1:4,5)</p> <p>“A Dr.<sup>a</sup> [...], realmente, disponibilizou-se e disse que sim que tinha direito a entrar porque tinha realmente regalias sobre outras crianças.” (Ent. M 1:5)</p> <p>“Como é que nos informamos, olhe, fomos nos informando pela internet, pesquisei o máximo que podia, comprei livros, através daqui do hospital do [...], depois mais tarde surgiu a Sílvia do Ensino Especial...” (Ent. M 2:4)</p> <p>“Exatamente, ainda o Rodrigo tava na creche e depois mais tarde veio a Manuela que tem sido fundamental nisto. Tem-nos ajudado imenso.” (Ent. M 2:4)</p> <p>“Hum... foi-me explicado. Eu li que no norte havia, mas por acaso já havia aqui na Torre também e... pronto. Mas pormenores, aquelas coisas todas, não sabia.” (Ent. M 2:5)</p>
	Hospital	<p>“Isto foi através daqui do hospital do [...]. A Assistente Social...” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Foi naturalmente.” (Ent. M 3:4)</p>
	A médica e as técnicas	<p>“Começou por aí. A médica e as técnicas que a acompanham foram-me dizendo,</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	A escola como meio e informador	<p>entretanto, também na escola com a Manuela. Foi uma coisa natural. Aquilo a que ela tem direito, fomos... naturalmente foram-me dizendo. Provavelmente há imensas outras coisas a... que eu também não sei mas, mas quer dizer, eu acho que tudo isto a que ela tem direito.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“Pronto tudo isto foi entrando e... e fomos... fomos sendo informados.” (Ent. M 3:4)</p> <p>“Os direitos, enfim, é uma informação que eu acho que não é a escola, que é obrigada a ter esta informação dos direitos e dos deveres. Não, mas pode dizer «Atenção, informe-se na Junta de Freguesia, na Câmara Municipal, vá ao site da Segurança Social, vá ao site...» porque hoje isso está em todo o lado, «Vá ao site do Ministério da Educação, Educação Especial, vai ver o que o seu filho tem direito o que não tem.» Porque também pode estar a dar ali uma panóplia de informação, os pais só ficam confusos e se calhar não precisam de metade dela e Deus queira que assim seja.” (Ent. M 5:18)</p> <p>“Aí tivemos mais informação, disseram-nos «Tem direito a isto, tem direito aquilo.» Mas por exemplo para os impostos disseram-me assim «O seu filho é... é Autista...» mas nunca ninguém me disse «Olhe tem que ir ali e ali fazer isto para os impostos, porque tem direito a uma dedução e não sei quê.» Só o que me disseram é que «sessenta por cento é a palavra mágica.» Ora eu nunca quis ouvir... saber qual era a percentagem de handicap que ele tinha. E então nunca fiz nada. E agora?” (Ent. M 4:5,6)</p> <p>“E foi também na [escola...] que eu aprendi a desbravar o caminho naquilo que são os direitos destas crianças, destas famílias, a procurar, a bater às portas.” (Ent. M 5:8)</p> <p>Portanto, aos poucos quando ele integrou depois na primária, aí sim, porque encontrei mais cinco mães na mesma situação. E cada uma, do seu lado fez as buscas e não sei quê. E começámos a trocar mais. E já soube mais coisas, já... Mas não há informação. E a prova é que este ano há um programa aqui pela Câmara de [...], que se chama Nós somos a diferença, onde nos convidaram a fazer reuniões com os outros pais que têm</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		filhos e... que têm todo o tipo de handicap. E de repente a Câmara sai-nos com um livrinho com tudo o que há na Câmara de [...]. Nunca fomos informados de nada disso. E estávamos todos...” (Ent. M 4:6)
	<p><b>2.3</b>  <b>As dificuldades na efetivação dos direitos</b>            Fecharem-se as portas</p> <p>Muito complicado, “foi uma luta”</p> <p>Muita burocracia</p>	<p>“Acho que ninguém tem a noção do que é tudo a fechar... porque na teoria estas crianças têm direitos e que são as primeiras, mas é tudo mentira, porque na realidade não é nada disso que acontece. «Uma criança com problemas aqui, não. Nem pensar».” (Ent. M 2:5)</p> <p>“Ah, isso foi a coisa mais complicada. Foi, foi uma luta. Sim, para já, como deve calcular eu trabalho e trabalhava, sempre trabalhei muitas horas. Portanto, eu cheguei a Portugal tinha trinta anos, não conhecia nada. Os códigos de sociedade, para já, para começar nem isso. E depois as pessoas.... E depois a sociedade portuguesa é uma sociedade um bocado fechada, onde é assim, se o seu filho tem Autismo por exemplo... mas depois não dizem... não há uma lista a dizer quais são os serviços, o que é que tens que fazer. Portanto tem sido... Foi...”(Ent. M 4:5)</p> <p>“Exatamente. A pediatra dizia-me uma coisa, na escola eu apanhava outra.” (Ent. M 4:5)</p> <p>“Não. É assim, o que eles pedem... o diagnóstico ele tem, só que eles pedem diagnósticos com menos de seis meses na validade. Portanto, quer dizer, uma criança que...” (Ent. M 4:6)</p> <p>“Não. Eles pedem para se fazer essa démarche, essa... pronto. E é assim, se ele já está no ensino especial à tantos anos, se frequenta o [...] à tantos anos, tem uma data de relatórios, tem que processar isso tudo de novo para ir a uma Junta, a um Delegado de Saúde... mas isso tudo eu tive de procurar, como é que eu faço e não sei quê. Quando me disseram os sessenta por cento, eu disse «Eu não quero saber isso.» e nunca me mexi. Só que quando eu comecei-me a mexer, disseram-me «Agora tens de fazer tudo de novo para isso ser válido, portanto à frente dessa Junta.» Ainda não tive tempo para</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		me ocupar disso. Portanto, continuo a pagar os impostos como toda a gente, embora se calhar tivesse... eu, nem é a questão dos impostos, para lhe dizer a verdade. É mais a questão, por exemplo, quando fomos tratar do cartão de cidadão, eu estive ali todo o dia com o meu filho, uma criança... ele já não podia mais. E o que se passou foi que, ele já não podia mais, não é? Levantei-me e disse à senhora «Eu peço desculpa, mas...» ela disse «Oh minha senhora, mas nós é que pedimos desculpa. Ele vai já passar. Devia ter dito.» Eu acho que devíamos ter um cartão. Estes miúdos não se aguentam numa confusão. Não há cartão nenhum. Há uma data de coisas que não... (Ent. M 4:6)
<b>3. Promover a mudança</b>	<b>3.1 Dificuldades/fatores de impedimento</b>  Dificuldade em aceitar a diferença	<p>“As pessoas... A informação que tem, que não existe, é, é... e como não existe informação em relação a estas crianças, a estas pessoas porque também há pessoas assim, mais velhas a... é difícil aceitar, é difícil e as pessoas nem...” (Ent. M 2:8)</p> <p>“Exato. Sim, tudo, tudo no geral, tudo no geral. Acho que as pessoas hoje em dia preferem virar as costas do que, do que aceitar, ir para a frente, lutar, pronto e... acreditar nestas pessoas porque elas têm capacidades extremas, mas como são chatos, não param quietos, porque mil e uma coisas... nem vale a pena fecham-se as portas.” (Ent. M 2:8)</p> <p>“O que é que lhe posso dizer, tive dificuldades, a primeira vez que tentei metê-lo nos escoteiros. Mas pronto, não é escola, mas também é uma entidade. Tive de facto. A primeira vez correu mal e foi das poucas cartas que escrevi de reclamação para o Dirigente Nacional. (Ent. M 5:14)</p>
	<b>3.2 Ações, estratégias</b>  Reuniões para tratar de problemas	<p>“Motivar a sociedade! Isso era preciso que ela estivesse predisposta a. A... motivar a sociedade!” (Ent. M 1:11)</p> <p>“É assim, aquelas reuniões que nós temos a nível de necessidades educativas especiais acaba de funcionar só a nível de pais, não se adianta muito. A... para a comunidade, divulgação, sensibilização. Eu por exemplo, agora estou-me a recordar do Salvador,</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Divulgação pela TV	para mim de facto, é mesmo salvador, é um herói. Ele com o programa que tem acaba, acabou mesmo por sensibilizar mesmo muito, muito a comunidade, porque até lá, a comunidade também lhe olhava, se for preciso, um bocadinho de lado. E eu acho que ele sensibilizou muito a comunidade. Só se fosse alguma coisa nesse sentido.” (Ent. M 1:11)
	Falar aos outros pais	<p>“Eu penso que passa muito por aí, porque se não for por aí, não estou a ver, porque aquelas pequenas coisas que se fazem, ou se forem folhetos, ou se for não sei o quê. As pessoas acabam por deitar para o lixo, nem olham para aquilo, não. Não, não é... Só se for uma coisa nesse sentido, se não, não estou a ver de outra forma. Como chegar à população em geral!” (Ent. M 1:11)</p> <p>“Isso é um bocado complicado, porque eu falava... talvez... em tipo, ao máximo... falar aos outros pais destas crianças, porque por incrível que pareça, há pouca informação destas crianças. Aliás, eu acho que nem existe, porque quando falo em autismo «Ai ouvidos!» «Não, não é ouvidos é autismo», porque as pessoas associam a ouvidos. Não têm... aliás nem eu tinha, na altura, qualquer tipo de informação disto e se calhar se fosse falado... é complicado os pais virem cá porque trabalham, se calhar, tipo, passar informação escrita para os pais. Falar destas crianças e como devem falar aos filhos acerca destas crianças. Eu acho que era importante.” (Ent. M 2:7)</p> <p>“Pais daqui com crianças com necessidades, mas penso que os outros também seriam bem vindos, penso que sim. Pronto, eu penso que nós, Portugal estamos a, estamos a crescer um bocadinho para, para estes problemas, estamos a ficar mais, mais desportos e a atuar, vai ser devagarinho. Tal como estas reuniões penso que serão muito importantes, é tudo devagarinho. Também somos um país tudo devagarinho, tudo parado, devagarinho, mas pronto. Penso que seria por aí, penso eu, ações de informação para explicar que estes miúdos não são diferentes a... [...] Quanto mais estes jovens, da</p>
	Ações de formação	

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Aceitação</p> <p>Integração na sociedade com consciência da potencialidade destes jovens</p> <p>Disponibilidade da parte da mãe para acompanhar o filho</p> <p>“a diferença tem um chavão” dignidade</p>	<p>idade em que os nossos meninos com problemas, penso que um dia serão adultos que já não vão olhar de lado, é a minha esperança, é a minha ideia.” (Ent. M 3:9)</p> <p>“É a nossa esperança. Futuros cidadãos conscientes, civicamente a... uteis.” (Ent. M 3:9)</p> <p>“Eu acho que é a aceitação. É aceitarmo-nos, aceitarmo-nos e aceitarmo-nos. É... são diferentes mas todos somos diferentes... é integrá-los. Eu acho que estas crianças, não estou a falar da Diana, estou a falar de muitas crianças com deficiências são excelentes trabalhadores. Lá estamos, não são médicos, não vão ser cientistas mas acho que são excelentes trabalhadores, são, são assíduos, não, não faltam e acho que a sociedade deve, exatamente integrá-los porque acho que têm ali uma, uma... pessoas capazes. Dentro das suas limitações e dando empregos de acordo com aquilo que eles são capazes de fazer. Se me derem um trabalho a matemática estou arrumada, não percebo nada. Portanto...” (Ent. M 3:11)</p> <p>Mas de resto não tenho tido uma dificuldade de maior, porque eu também acho que tenho tido a sorte de ter tido o tempo e a disponibilidade para poder acompanhar. E de facto também fui uma mãe, aliás como eu acho que somos todas, cada uma à sua maneira, disponível. Às vezes não me apetecia nada ir para as festas e organizar isto e fazer aquilo e atender um pai e falar com outro. Não me apetecia de todo, porque ter um filho nestas condições não é fácil e não é descansativo, como se costuma dizer. Não é um drama, mas é uma responsabilidade acrescida. Mas também senti muito, sempre esta chamada aos outros e por isso acabei por abrir aqui umas portas ao João. Sempre por aí, ao João e aos outros.” (Ent. M 5:14,15)</p> <p>“Eu para mim, a diferença tem um chavão muito, muito, muito grande por cima e esse chavão é dignidade. A diferença, o tratar da deficiência, não gosto desta palavra, mas pronto. O tratar da pessoa diferente, o tratar destas particularidades, tem um chavão, tem</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Dar oportunidade de escolha</p> <p>Mudar mentalidades</p>	<p>um cogumelo que se chama individualidade, que se chama dignidade. E a dignidade, muitas vezes destas pessoas, começa na própria casa. Quando não lhes é dado oportunidade de escolha, mesmo que a gente saiba que aquela escolha «Ai ele vai cair, caramba, ele vai cair.» Mas escolheu esse caminho. Porque só assim ele aprende a responsabilidade. E a pessoa com deficiência, a deficiência tem graus, mas a pessoa com deficiência sabe ser responsável. [...] Educar para isto é muito complicado. Não é complicado, dá muito trabalho e no fim da linha o que eu acho que a escola inclusiva deve ser, é deve ser o caminho para eles aprenderem a escolherem igual aos outros. Quando assim não for, quando uns tiverem subsídios porque não trabalham. Mas porque é que não trabalham? Porque são deficientes? Mas porque é que sendo deficientes não podem trabalhar se há outros que o fazem? Enquanto houver esta confusão não há dignidade. Logo a pessoa com deficiência está sempre... ela própria, quer dizer ela própria já se sente... por muita capacidade que tenha, já se sente ela própria incapaz de... Eu aprendi isto, da escolha e da dignidade e do eu própria como mãe estar a passar um atestado de burrice e de incapacidade aos meus filhos por causa da minha filha Mariana. Porque cheguei à conclusão que eu organizava, a partir de Maio organizava o processo letivo do João para o ano seguinte. Depois eu chegava ao fim do ano letivo da Mariana, arrumava tudo, os livrinhos «Então agora, passas para o ano seguinte. Então vamos lá ver. O que é que eu tenho que fazer? Explicador de matemática, explicador de português, depois...» e de repente eu digo assim, «Eu estou a passar um atestado de burrice à minha filha! Mas quem é que me diz a mim que ela este ano vai precisar de explicação a português e matemática?» E de facto, quer dizer... percebe o que eu quero dizer? Isto a nível daquilo que é dito normal, regular. Agora, não sei, eu se calhar tenho uma visão errada sobre isto tudo e sou muito tontinha em relação a isto tudo e as pessoas podem dizer «Ah se calhar tem a sorte, porque a vida lhe sorriu, porque até teve sorte</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Disponibilidade para acompanhar o filho em ações comunitárias</p> <p>A associação vai ao local de estágio ou de trabalho fazer a apresentação e disponibiliza-se para apoiar na eventualidade de aparecerem problemas</p>	<p>porque...» mas eu acho que a sorte dá tanto trabalho. Porque se a gente olhar para trás, por exemplo, às vezes até as pessoas mais perto e a família, sempre no bom sentido dizem «Ah, oh filha...» a minha mãe muitas vezes me dizia «Ai filha, mas porque é que... mais uma reunião, mais um teatrinho filha, mais um lanchinho, mais um bolo para o João levar porque vai tocar xilofone ao lar dos velhinhos. Tem que levar um bolo.» «Oh mãe, mas se o meu filho pede para levar um bolo para dar às pessoas de idade. Quem sou eu para dizer que não? Quando há tanta mãe por aí que diz O meu filho é um insensível, tanto faz falar com o avô como falar com o primo é tudo a mesma coisa. E se o meu filho tem este Dom, quem sou eu para dizer...» Venha lá o pão-de-ló, venha lá o pão-de-ló mais a garrafa de jeropiga, como eu costume dizer. Mas isto, isto desarruma-nos, desconcentra-nos, desinstala-nos, quer dizer não há aqueles fins de semana fantásticos do... também não é género, nunca foi género da minha mãe de andar de roupão até às tantas e fazer o que o corpo nos pede e... nada, porque há horas para tudo. Se isto é uma abertura para ele e para os outros, porque é que a gente não há-de dar. Se isto de facto é fazê-lo ser igual aos outros, porque é que a gente... porque é que somos nós pais, somos os responsáveis máximos pelos nossos filhos, não há volta a dar.” (Ent. M 5:19,20)</p> <p>“No caso de poder fazer um estágio em contexto de trabalho. Antes de o Luís fazer o estágio, vai uma equipa da [Associação] explicar como é que é o Luís, porque se for o António também tem que... Se não for o Luís e for o António tem que ser alguém que vai explicar como é que é o António, porque cada um é um e há sempre uma ponte. E é isto que eu acho que o papel das Associações é fundamental, porque senão também não vale a pena, só para fazerem determinada coisinha também não vale a pena, porque ter uma IPSS hoje, é doloroso. Ter dinheiro para manter uma IPSS é doloroso, portanto onde nós temos de investir é no futuro. É a empresa que «Pois mas eles têm este... têm</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Pôr-se no lugar do outro para entender como se sentiria perante esta nova adversidade: lidar com comportamentos desajustados	<p>problema comportamental, como é que a gente faz?» «Está aqui a Associação presente.» Tal como eu vou à escola fazer sensibilização sobre SA, vou ao local de trabalho e se houver algum problema eu estou aqui, de telemóvel de tudo, sempre disponível para... Isso é uma das coisas que eu pretendo fazer no futuro, é ter equipas sempre disponíveis para poderem alcançar o contexto de trabalho com estes nossos jovens. E também para a empresa sentir algum braço forte por traz e dizer «Não, espera aí nós podemos perfeitamente fazer este contrato, porque nós temos a Associação. Se houver alguma coisa, a Associação vem e está sempre connosco.» Porque nós também temos que nos pôr um bocadinho no papel do outro. Eu isto acho que às vezes é difícil quando se tem um filho com problemática, seja ela qual for, nós às vezes só vemos o nosso chapéu. Temos de nos pôr no lado do outro. Uma coisa que eu aprendi a ser assim, quando ia para as reuniões na [escola...], em que eu comunicava a todas as pessoas envolvidas no processo do João e convocava a reunião e de facto não faltava ninguém, mas eu lembro-me muito bem de preparar mentalmente as reuniões e dizer assim «Está bem, eu sou mãe, então agora vou-me pôr no lugar da professora Inês, então agora vou-me pôr no lugar da Manuela, então agora vou-me pôr no lugar da diretora de escola o que é que elas respondem e como é que eu argumento?» E nós às vezes temos mesmo de nos pôr no lugar do outro. Imagine um patrão, com boas intenções a dizer «Sim senhora o empregado vem.» Sem preparação nenhuma e imagine que há um serrabulho qualquer, um problema qualquer e que se emarfanham dois à luta dentro do local de trabalho? E que as pessoas dizem «Não, mas eu sou deficiente tenho que... eu tenho os meus direitos todos e tal...» e o patrão diz «Mas eu não sabia nada deste problema que o senhor tinha, porque é que não me foi explicado?» E está a braços com a justiça. A integração é nos dois sentidos, e a gente tem que ir mudando os chapéus, porque só assim é que conseguimos entender as dificuldades e tentamos do outro lado colmatá-las. E isto para</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Contato com casos de outras problemáticas	<p>nós, para a [Associação] é uma aventura.” (Ent. M 5:23,24)</p> <p>“O que nós todos temos de fazer é ter menos aprioris, como as pessoas têm sempre medo do desconhecido, é preciso desmistificar um pouco. [...] É informação. Informado. Que é aquilo que falta. Para os pais de crianças... para a sociedade, quer para os próprios, nós próprios pais. Embora que descobri, que há uma Unidade... há uma Associação, não é bem isso... aquilo que eu lhe falei à pouco, que a Câmara de [...] promove reuniões com os pais destes meninos uma vez por mês. E que de repente eu descobri, que não estava sozinha, e que não era só estes cinco pais [da UEE da escola que o Bernardo frequenta] e imensas pessoas, uns são surdos que outros são cegos, outros trissomias, há uma data de problemas. E descobri que havia essas pessoas todas que se sentiam tão mal quanto eu e tão pouco apoiadas. E de repente... isto foi este ano. Isso deu-me mais força. Sentimo-nos muito menos isolados. Isso foi uma coisa muito boa.” (Ent. M 4:15)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

Quadro de dados sociodemográficos das mães entrevistadas dos alunos com PEA

Dados sociodemográficos					
Entrevista	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Profissão	Número de filhos
Ent. M1	41	Feminino	12º ano	Delegada comercial de farmácia	4
Ent. M2	40	Feminino	9º ano	Assistente de Ação Educativa	3
Ent. M3	42	Feminino	Licenciatura	Professora	2
Ent. M4	48	Feminino	Licenciatura	Gestora	1

Fonte: elaboração própria com fundamento nas entrevistas às mães dos alunos com PEA a frequentar a UEE de uma escola de ensino regular.

13-04-2014

Entrevista	O lugar na fratria	Data do diagnóstico presente	Diagnóstico
Ent. 1	2º de 4 filhos	3 anos perto dos 4 anos	Autismo e hiperatividade
Ent. 2	2º de 3 filhos	Um ano	Atraso global do desenvolvimento
Ent. 3	2º de 2 filhos	6 anos	Asperger atípico
Ent. 6	1º de um filho	4 anos e 5 meses	Perturbação regulatória de tipo predominantemente sub reativo (self absorbed DC 0-3) e hiperatividade

Fonte: elaboração própria com fundamento nas entrevistas às mães dos alunos com PEA a frequentar a UEE de uma escola de ensino regular.

13-04-2014



**Quadro 1** – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>2. Comportamentos especiais</b>	<b>2.1 Isolamento / socialização</b>	<p>“Portanto, o que se vê, que me é dado ver, a... interação, tentam que eles interajam, pronto... apoiam-nos, pronto... embora sejam crianças que por si também se afastam, também não se integram. Pronto. Faz parte das características, pronto. A relação com o mundo exterior é sempre mais lenta, às vezes dá o clique e conseguem, mas por norma, a... é há custa de muito esforço, muita dedicação.” (Ent. AE2:4)</p> <p>“Cláudio. A... digamos que as três crianças [fala do Rodrigo, Márcio e Diana, alunos da turma do filho]... uma delas eu não acredito que seja do Espetro Autista, pronto. Dizem que sim, eu acho que não, não tem características, pronto tem a parte do isolamento, de viver um bocadinho um mundo à parte, mas pronto o Espetro Autista tem várias vertentes. Tem... embora eu não considere, eu não considero o Márcio do Espetro Autista, posso estar enganada, mas não considero.” (Ent. AE2:8,9)</p> <p>“Eles... interação é uma coisa que é muito difícil nestes meninos e... é assim, eles interagem. De um modo geral, todos eles, com exceção do Diogo e do Daniel que são os mais graves. Interação de forma muito imatura, digamos que para a idade cronológica deles é sem dúvida uma forma muito imatura... Perdi-me. Diga-me lá qual é a pergunta, se faz favor.” (Ent. AE5:9)</p> <p>“Há relação. Relação efetiva, não. Existe relação, existe interação, existe momentos de interação de forma imatura, de forma descontínua e por vezes paralela. Portanto, daí talvez, não possa se chamar interação, porque eles muitas vezes estão em brincadeiras paralelas, um fala de uma coisa outro fala de outra, portanto um faz uma coisa outro faz outra. Dos três que estão na turma, o Márcio interage, nem sempre de forma adequada mas interage. Os outros dois têm muita dificuldade em ter iniciativa na interação com os outros, que não seja entre eles. Vamos lá ver, eu estava aqui a pensar que eles interagem, mas interagem sobretudo entre eles, reconhecem-se, ok? Agora o Márcio já interage com outros, já criou amigos, já criou... e tem iniciativa. Não muita mas tem, vai mais atrás dos outros. Os outros não têm uma iniciativa de interação, têm pouca. Entre eles têm mais. Diana e Rodrigo, Rodrigo e Diana, têm. Com os outros, já não. Mas... e quando há uma interação com os outros, provocada pelos outros, nem sempre é adequada. Porque ou é descontextualizada ou é desviada para os centros de</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		interesses deles, obsessões deles portanto nem sempre... digamos, que conseguem dar continuidade à essa interação.” (Ent. AE5:9)
	<b>2.2</b> <b>Manifestações corporais efusivas</b>	<p>“Com o Bernardo e com o Daniel êh, gosto dos miúdos porque sou uma pessoa que me habituo muito... quando vejo que os miúdos são um bocado, não é carenciados, são diferentes dos outros, não é? E puxa-me mais, tou sempre a fazer... então o Daniel tem cá um vício, tá sempre a fazer festas e não sei quê. E eu já reparei uma coisa, quando ele às vezes vem irritado, pelo menos o Daniel o Bernardo não, mas o Daniel vem lá com os coisões dele, não é? Êh e não quer fazer aquilo e depois as Educadoras ou a Professora Sónia e não sei quê, vai... tá ali a fazer e eu vejo, eu até parece que já conheço bem o miúdo, e eu vejo que esse miúdo vai berrar, vai fazer coisas, porque ele já vem contrariado, a Professora fica logo tod’aflita, não é assim, o miúdo começa a espernear a gritar, eu vou lá faço umas festas e ele acalma. Não sei, talvez por eu lhe tar... ser muito meiga pra ele, o miúdo coiso, e coisa que eu vejo que... tirando a Manuela e eu também, mas Professora Sónia já... é meiga e não sei quê, mas não é daquela de andar a fazer festas e beijinhos e não sei quê. E não sei se o miúdo gosta desse tipo de coisas quando ele tá assim, eu faço-lhe isso ele... automaticamente fica calmo. Agora já sei, já não berra, já não faz nada. Quando eu vejo assim vou lá «então Daniel o que se passa?». Hoje ao almoço, o miúdo não gosta de grão, e eu disse assim, pra ele arranjar aqui problemas, que depois a Manuela diz nós temos de contrariar, porque eles aqui não mandam, que... mas eu vejo-me ali sozinha com os miúdos, não vou contrariar o miúdo, ó pá não é por comer dois ou três grãos que fica pior. Disse «Oh Manuela ele não gosta de grão e parece que lhe agonia e eu não vou fazer aqui cenas», come o bacalhau, comeu o peixe, a batata, que ele gosta muito de batata, «Ah ele não tem quereres», vai-lhe pôr aquilo e o miúdo quase que... todo agoniado e começou logo a não sei quantos, mas ela também viu, que realmente só lhe deu aquela garfada, não lhe deu mais. Mas é este tipo de situações, que eu às vezes vejo. Ó o miúdo não é muito mimado em casa, não sei, eu sei que ele com os meus mimos, ele acalma logo.” (Ent. AE1:3,4)</p> <p>“Eu acho que sim. Eu vejo o Bernardo vir feliz para a escola, o Daniel é mais difícil... ver por vezes...</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		Não é que ele não, que ele não, que ele também não demonstre e por vezes ou... por exemplo quando foram as decorações de Natal, o Daniel ficou muito perdido a olhar para elas e com contentamento de as ver e veio-lhe bater... pronto.” (Ent. AE2:5)
<b>3. Competências 3.1 Capacidades</b>	<b>3.1.1 Sensibilidade</b>	“Como eu digo, como eu disse à bocado, por vezes têm alguma limitações físicas ou psicológicas, mas têm outra parte que superam até as outras crianças, a nível de sensibilidade, a nível de uma certa visão, a... e que pronto, atualmente ainda não é considerada para a evolução do ser, mas pronto eu acho que se vai lá chegar.” (Ent. AE2:8)
	<b>3.1.2 Motricidade fina</b>	“São também os que têm uma maior motricidade fina e portanto adquiriram, ou perceberam que através do computador, a sua escrita é mais perfeita e então gostam mais do computador do que o terceiro elemento com o espectro do autismo. Esse outro elemento que de facto, em termos de grafia é fantástico, é um aluno igualzinho a qualquer outro, esse interage mais com os seus pares no recreio, que eu já me apercebi.” (Ent. AE4:3)
	<b>3.1.3 Cálculo mental</b>	“Podem não interiorizarem tão bem, mas têm uma leitura, um cálculo mental, por exemplo em termos matemáticos.” (Ent. AE4:3)
<b>3. Competências</b>	<b>3.2 Autonomia adquirida:</b> Vai sozinho à casa de banho, para a sala, para o refeitório, para o recreio	<p>“Hum... ainda não. Pode vir a ser. Trabalhados e com a rotina e não sei quê. O Bernardo já vem sozinho, coisa que não vinha, já vem sozinho. A mãe deixa-o à porta da escola e ele, já sabe.” (Ent. AE1:10)</p> <p>“Vai sozinho pra sala, sozinho. O Danielzinho não. É muito distraído, ficava aí, depois perdido, já não sabia, começava... todos os dias a minha colega, vai lá, mas já não vai levá-lo lá mesmo à sala deixa-o na rampa, cá ao fundo e ele sobe, olha lá pra cima e vai. Mas o Bernardo já vai sozinho, a mãe deixa-o aqui e ele...” (Ent. AE1:10)</p> <p>“Vão sozinhos lá [na sala], lá sozinhos. Aqui [fora da sala] se eu disser «A casa de banho é ali» eles vão também, sozinhos. Não há problema. E lá também, são autónomos, levam o coiso, o horário deles, vão à casa de banho. Vão fazer as necessidades deles, lavam as mãos. Já sabem que depois da casa de banho lavam as mãos. Aquilo tudo. Vão ver o horário pro intervalo, pôr a mesa p’a comer. Às dez, eles</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Na sala de aula	têm o intervalo. Têm aquelas rotinas. Só que depois as férias também estraga tudo, esquecem tudo. Começa tudo novamente. Mas é assim, olhe...” (Ent. AE1:10) “Depende do seu grau de funcionalidade. Portanto se eles forem funcionais, se eles forem autónomos e tiverem adquirido aprendizagens consistentes que lhes permitam acompanhar um ritmo de turma, se bem que às vezes mais lento nalgumas disciplinas, mas desde que eles consigam ter a sua autonomia em termos de funcionalidade, de escrita, audição, raciocínio, acho fantástico que estejam cá dentro porque aprendem muito mais em turma do que isolados, como é lógico. Portanto, faz todo o sentido eles estarem na escola.” (Ent. AE4:2)
	<b>3.3 Expetativas, concretizações e êxitos:</b> atividades de vida diária higiene, alimentação, medicação	“Sei lá. Não tou bem dentro do... disso. A, a, a, assim coisas de... como os outros miúdos, de leitura, de livros, e isso. Acho que eles não vão aprender. O que eles aprendem mais, é as coisas da vida, não é? Serem autónomos. Aprendem claro, o Bernardo sabe contar, sabe fazer números, sabe aquelas coisas mas o Daniel não. O Daniel é uma deficiência diferente. Esse, é mais pra... pra ser autónomo e desenrascar-se. Ele já sabe ir buscar o comprimido dele. Toma todos os dias à hora do almoço, põe ali, leva, já não, a gente já não o leva, ele é que leva dentro do bolso. Chega ali, vai buscar as coisas do almoço. Eu é que tenho de dizer «Daniel, o comprimido ao pé do copo». O comprimido, já sabe, põe ali. No fim já sabe que é pra tomar, ele é que tira tudo, toma, bebe a água. Já não temos que dar na boca, nem nada. Mas ele já veio de casa assim, deviam os pais ter ensinado em casa. Ele faz aquilo tão bem, tira ali aquilo, bebe a água, pronto.” (Ent. AE1:11)
<b>4 Relações com colegas e interpares</b>	<b>4.1 Brincadeiras</b>	“Deix’os brincar. Quando têm algum problema vou lá ver, o que é o que não é, mas geralmente não... que estes miúdos... os outros gostam muito deles também e não sei quê. Nunca houve assim problemas. Nem há aqueles, aquela coisa de eles gozarem, nunca me apercebi de nada e eu controlos muito, no intervalo. Eles sentem, que eu de vez em quando apanhos e sinto que eles também tão a ver, têm aquela confiança. Olham, brincam, mas também de vez em quando veem se tá a olhar.” (Ent. AE1:4) “Eles... brincam mais só entre eles. O Danielzinho, não brinca com ninguém e o Bernardo também,

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		isola-se muito. Ele, só com os outros miúdos da turma, às vezes puxam muito pelo Bernardo. Que o Bernardo corre... é diferente, o Daniel não. O Daniel, eles já viram, já se isola mais um pouco tem aqueles coisões de brincadeiras que ele faz com os paus, entretém-se com aquilo. Agora brincar com os outros, o Daniel não brinca. O Bernardo sim, esse já brinca, corre e depois o outro corre atrás, ele corre atrás, vai buscar aquilo, já é diferente. Agora o Daniel, não. O Daniel, é mesmo só no mundo dele, com o bonequito dele e pronto.” (Ent. AE1:4)
	<b>4.2 Trocas e Desafios:</b>  Afetos Conversas Ajuda Cuidado Respeito Apoio Suporte	<p>Não se dão. Os outros são muito meigos com estes miúdos. Tudo, «Ai Bernardo, não sei quê. Meu querido.» Ao princípio tod’agente queria beijar. Parecia que «O Bernardo não é nenhum boneco, vá... acabou, um beijinho, não quero mais beijos.» «Ai ele é tão querido, Contina. Ele é não sei quê» «Pois é. Chega. Ele é como vocês.» Mas... eles... em si... tanto o Daniel como o Bernardo não se metem, não... afastam-se. Agora os outros não, veem que eles são diferentes, é logo a tentar dar beijos e meterem-se com eles, mas meterem-se no bom sentido, não é de não dar, nem de... de gozo, não.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Sim, sim os outros miúdos dão-se bem com eles, dão, dão.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Porque se formos a ver, eles não convivem com os outros. No intervalo, eu tou no intervalo com eles, eles tão ali isolados, se os outros não puxarem o Bernardo ó p’a correr ou p’a coiso, eles não brincam. O Daniel não brinca. Também às vezes, também do grau d’autismo, não é? Porque há miúdos autistas...” (Ent. AE1:9)</p> <p>“Com eles?” (Ent. AE1:11)</p> <p>“Aqui na escola, são sempre bem recebidas e... por exemplo no caso dos alunos do 5º ano, tanto o Bernardo como o Daniel, talvez mais o Bernardo porque já interage, ninguém passa por ele sem lhe dar os «Bons dias», sem se meter com ele e isso julgo que é, que é extremamente positivo, pronto. Portanto, eu acho que são duas crianças que estão integradas, mediante as suas limitações e as suas características.” (Ent. AE2:4)</p> <p>“Sim, sim, sim. A Diana está completamente bem aqui na escola, os miúdos falam com ela. [...] Mas</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>eu vejo que a Diana, embora ande mais com os meninos da turma, ela de vez em quando fala com outros. E depois, como por exemplo, a miúda, a Patrícia tem amigas doutra turma que ficam a brincar com ela a Diana também brinca. Eu acho que sim, que se dão bem e já vi a Matilde, de certeza que já ouviu falar, uma menina com trissomia 21.” (Ent. AE3:5)</p> <p>“Ah sem dúvida, sem dúvida. Eles preocupam-se muito uns com os outros. Portanto, não só os três que eu tenho com o espectro do autismo, como aqueles que já os acompanham e até mesmo aqueles que são novos na turma têm sempre uma preocupação em perceber se estão a fazer bem o que deviam fazer, ou não. Por outro lado os que têm espectro do autismo, também se preocupam, não só em ver aqueles que... não só interpares espectro como também em relação a todos os outros colegas. Portanto, estão muito atentos aquilo que é necessário e aquilo que a professora disse que era para fazer e muitas vezes são eles que relembram, talvez pela sua memória que é um pouco diferente da dos outros, muitas vezes são eles que relembram determinadas regras, determinados deveres. Portanto, é muito engraçado ver esse trabalho interpares.” (Ent. AE4:2)</p> <p>“Eles, eles às vezes, também creio que é um pouco nesta fase ainda, dois deles gostam muito de estar em conjunto, funcionam muito em parceria e gostam muito de ir para os computadores. [...] Os outros dois interagem muito mais um com o outro e como digo gostam muito de ir para a biblioteca, principalmente para o computador. Mas de resto interagem bem com os outros.” (Ent. AE4:3)</p> <p>“Interpares?” (Ent. AE4:3)</p> <p>“Na sala de aulas. Parece-me.” (Ent. AE4:3)</p> <p>“Se bem, que é engraçado, porque entre eles respeitam imenso as crianças da Unidade.” (Ent. AE4:4)</p>
<b>5. Rotinas escolares</b>	<b>5.1 Horários</b>	<p>“Entram, de manhã vão logo para a sala e depois só vêm ao recreio e à hora do almoço, ali... mais nada.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Entram, de manhã, às nove, sala. Depois às dez e dez vêm ao recreio com os outros, com as turmas, não é? (Ent. AE1:6)</p> <p>“Saem às três.” (Ent. AE1:6)</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>“A rotina. Entram de manhã às nove. Vão fazer a presença deles, marcar a presença. Dizer os dias da semana, aquilo, aprender. Começam por aí. Depois têm as tarefas deles, tudo.” (Ent. AE1:9)</p> <p>“Aqui na escola? Eles entram. [...] Os outros três, entram na Unidade das nove às três, com exceção do Diogo que só está da parte da manhã, portanto estão na Unidade das nove às três. [...] Depois lancham, põem a mesa do lanche, há sempre um que põe a mesa do lanche de todos, pronto para lanchar.” (Ent. AE5:4)</p>
	<b>5.2</b> <b>Disciplinas comuns</b>	<p>Tão, estes tão. Têm uma turma.” (Ent. AE1:10)</p> <p>“É, é importante, isso é importante terem ali, no meio. É importante. O Daniel não. O Daniel é tudo à parte, nem consegue... só consegue correr e de fazer pouco mais umas coisas, de resto... não consegue. O Bernardo já faz. Saltos, coisas assim.” (Ent. AE1:11)</p> <p>“Quem? O Bernardo já faz. O Daniel não, o Daniel não, o Daniel só corre. É o único, que acompanha os outros mas é correndo, mais nada. Não tem ainda aquele... e atirar bolas.” (Ent. AE1:11)</p> <p>“Vão. Vão a... a... a música, à aula de música, vão e vão a ginástica. À segunda-feira têm aula de ginástica. Vão p’á turma, vão fazer claro. O Bernardo já faz muita coisa bem.” (Ent. AE1:11)</p> <p>“Pronto, eles atualmente, os alunos do 5º ano [refere-se à turma do Bernardo e do Daniel], só vêm mesmo à minha área, a Educação Musical e a Educação Física, a... e pronto, e adapta-se a...” (Ent. AE2:4)</p> <p>“Os três que estão na turma fazem a sua vida na turma, portanto o horário de turma, com... indo... tendo o acompanhamento da colega de educação especial em algumas disciplinas, pelo menos uma vez por dia, com exceção de segunda-feira, têm sempre uma disciplina ou outro acompanhamento. (Ent. AE5:4)</p> <p>Portanto esta é a rotina, sendo que vão à turma, iam à turma antes do Diogo vir, de turma de referência para poder exatamente fazer a integração na... com os pares da turma. Eles fazerem a integração na turma e a turma poder também fazer a sensibilização, digamos da turma em relação à diferença dos seus colegas. Vão então a educação física porque é uma atividade que eles precisam e que é fácil,</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		digamos, eles integrarem porque mesmo quando não fazem exatamente o que os outros estão a fazer fazem-no em paralelo, com o adulto, mas estão a tentar sempre na medida do possível. Se é badminton, jogam badminton mas tentar que eles acertem, consigam acertar a pena na raquete ou começam a atirar pura e simplesmente a pena, que é uma coisa que eles não sabiam. Já sabem atirar, já conseguem apanhar, já conseguem... já começaram com a raquete a apanhar. Pronto isto é um exemplo, com o badminton, depois será o basquete, temos uma bola mais pequena, vamos sempre adaptando na medida do possível a atividade que os outros estão a fazer, mas às suas capacidades e trabalhando as necessidades que eles têm. A música, também vão sempre que é possível porque nem sempre é possível, porque é muito barulho, é um momento em que a turma é mais indisciplinada. A turma por si só já é muito indisciplinada e barulhenta, portanto... se é positivo eles irem vão se não, não... portanto não... digamos que não é tão regular a ida deles nesse momento.” (Ent. AE5:5)
	<b>5.3 Recreios</b>	<p>“Não, depois vêm outra vez pr’ó recreio. Depois só quando... à uma e meia, quando os outros entram, eles também entram com os outros.” (Ent. AE1:6)</p> <p>Vem tudo pró recreio até às dez e trinta e cinco. Entram novamente e... depois saem ao meio dia e meio pr’almoçar”. (Ent. AE1:6)</p> <p>“Saem às três.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“No jardim. Quando vêm aqui p’ó recreio.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Lancham, vão ao recreio e vão ao recreio, com exceção do Diogo, para estarem com os colegas da turma. [...] Sempre com o adulto, ou vamos tentar procurar os colegas que eles conheciam da outra escola ou os colegas de turma. ” (Ent. AE5:4)</p> <p>“O espaço de interação é sem dúvida os momentos de intervalo, eu chamo de recreio mas é os intervalos. Porque é o momento em que eles escolhem, o momento que eles fazem o que gostam, vão estar com quem gostam e porque os outros também se aproximam deles. Portanto dentro da turma é mais complicado. Dos três que estão na Unidade, aliás não falo do Diogo porque não é um caso que haja interação, mas também o espaço recreio é... ou quando eles vão à turma, não é?” (Ent. AE5:9,10)</p>



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<b>5.4 Refeitório</b>	<p>“Saem um bocadinho antes... p’a tirarem, p’a gente lh’ensinar os tabuleiros, aquilo tudo, p’a eles entrarem naquele ritmo. Saem primeiro. Quando os outros chegam já eles estão a comer. Qu’eles são mais vagarosos a comer. O Bernardo é mais vagaroso.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Depois desse período vem... portanto, um quarto para o meio dia vão almoçar, almoçam e fazem o resto do recreio com os restantes... da escola.” (Ent. AE5:4)</p>
<b>6. Rotinas extracurriculares</b>		<p>“Vão pra casa. Vão na carrinha. Vão embora.” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Não, os miúdos.... Os autistas vão. Vêm buscá-los. Muitas vezes...” (Ent. AE1:6)</p> <p>“Não. Muitas vezes vão... ali p’a... p’ó [...], p’aqueles, prás AECs, ou o que é. Não é? Fazer... lá... aquele... como é que se diz? Aquelas coisas. Como é que se diz?” (Ent. AE1:7)</p> <p>“Os tempos livres, isso.” (Ent. AE1:7)</p> <p>“E depois têm hidroginástica. Sim... Hidro... sim, hidroginástica. O Daniel tem natação, essas coisas. O outro tem o [...], qu’é... também tem cavalos. O Bernardo vai aos cavalos. Têm essas... Fora daqui, depois das três, têm isso. O Daniel, às vezes sai ao meio dia e meia porque vai... prá hidro. Tem hidro.” (Ent. AE1:7)</p>
<b>7. Gestão do Estigma</b>	<b>7.1 Relação e atitude</b>	<p>“Sim. Muitas vezes não, não respondem. É preciso eu insistir ou então ir com ele, quando é uma coisa diferente da rotina deles, não é? Que eles não se lembram isto, eu tenho que ir com eles e dizer.” (Ent. AE1:4)</p>
	<b>7.2 Gestão de sentimentos e emoções</b>	<p>“Porque são uns miúdos que a gente vê que têm limitações, embora degrau a degrau eles vão fazendo outras coisas, vão evoluindo mas depois tá-se de férias volta tudo à estaca zero, não é? Mas isso a gente já sabe, a patologia deles... não é?” (Ent. AE1:2)</p> <p>“Mais protetora, mais protetora, mais melosa com os miúdos, mais atenciosa, isso eu tenho. Em relação aos outros, não quer dizer que os outros, mas os outros sabem-se desenrascar bem, não é? E aqueles miúdos não...” (Ent. AE1:4)</p> <p>“Então fico sempre assim um bocadinho... a pensar e fico um bocadinho angustiada, isso eu digo... este primeiro período, para mim, não foi assim tão fácil e foi um bocadinho complicado, embora os</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>meninos com quem eu lido são perfeitamente normais, nem têm características... há uns autistas que se percebe muito bem. Eles nem têm aquelas características que nós metemos na cabeça, não é? Não, são... até de repente na aula eu até desligo que eles são... se calhar é quando estou a fazer a minha preparação é que eu sinto mais essa angústia. E quando entro na sala, depois começo a lidar, aquilo vai haver uma envolvimento fica tudo muito mais natural.” (Ent. AE3:2)</p> <p>“E agora quando fui professora da Rosário, eu já tinha uma maior preocupação do que tenho em relação a estes, se calhar lá está, a Rosário para mim era um caso muito mais problemático do que estes três meninos. E reparou quando eu estava na aula, para mim eram iguaizinhos aos outros, não é? E é isso que às vezes, me ponho a pensar «Será que eu estou a ser correta com estas crianças e a tratá-las... ao trata-los assim, estou a ser o melhor que é para eles?». Fico sempre em dúvida.” (Ent. AE3:10)</p>
<b>8 Representações e atitudes sobre PEA</b>  “o olhar dos outros”	<b>8.1 A diferença: Física Comportamental intelectual</b>	<p>“Sei lá... eles às vezes, os miúdos, fazem-me perguntas «Ó Continua o que é o autista? E não sei quê e são autistas como? E não sei quê». E eu às vezes até tenho um pouco de dificuldade, porque... como não tenho muita formação dentro disso, em responder e digo: «São diferentes, tão... um ano mais atrasados que vocês e não sei quê.» «Ah, mas eles escrevem.» «Escrevem. Mas não escrevem muito bem. E não sei quê. E não sei quantos.» «Mas então porque é que tão aqui?» «Porque tão aqui porque já te disse são diferentes. Enquanto vocês acompanham logo, eles é mais...» «Ah pois, pois» e prontos.” (Ent. AE1:7)</p>
	<b>8.2 Necessidades educativas e dificuldades de aprendizagem</b>	<p>“Não. Disseram-me. Eu não o conheço. Mas disseram-me que esse miúdo nota-se logo tudo. E então estes miúdos, há miúdos muito mauzinhos aqui. Com estes não, que estes aqui até andam normal e não sei quê, não há assim nada. Mas o outro, p’a não haver gozos e o miúdo, e depois o outro vira-se já... vai ser lindo.” (Ent. AE1:9)</p>
	<b>8.3. A amizade: aceitação/rejeição</b>	<p>“Relaciona-se bem. Não, não... encara-os como umas crianças normais, digamos que... eles também são crianças com necessidades educativas, qualquer um dos meus filhos a... têm disfunção da linguagem... e sempre se relacionaram... digamos que eu relaciono-me com todo... com todo o tipo de</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		<p>peças e portanto... eles desde a pré, desde a primária, o mais velho andou no colégio [...] [inclui crianças deficientes e não deficientes], tem amiguinhos com deficiências. Eu tenho ex-alunos com deficiências e que convivem, portanto eles encaram que há crianças que têm algumas limitações, como eles têm as deles. Portanto não há ninguém perfeito e não há sequer, sei lá xenofobia em que a criança tem isto ou tem aquilo. Educo para isso.” (Ent. AE2:9)</p> <p>“Para o meu filho?” (Ent. AE2:9)</p> <p>“Acho que sim, acho que sim. Quanto mais diversificado for as amizades, as características de cada criança a... acho que é uma mais-valia, são ferramentas para o futuro.” (Ent. AE2:9)</p>
	<b>8.4</b> <b>Isolamento / convívio</b>	<p>“O primeiro ano foi muito complicado. Os miúdos gozavam com ela, principalmente os rapazes, mas depois nós fomos-lhes explicando, nós os professores e os funcionários... nisso aqui estamos em família, que isso é bom. Todos os professores, todos os funcionários tentam tudo e conhecem os meninos mais frágeis, se podemos assim dizer. E portanto estamos sempre atentos e vamos tentar resolver as questões. Mas por exemplo, a Matilde hoje em dia está muito bem, embora também... outro ponto a favor da Matilde, ela também é do bairro e aqui há muitos meninos do bairro que também a protegem, já a Diana, o Márcio e o Rodrigo não são, portanto são do exterior. Mas não se nota nada de especial, embora por exemplo o Márcio, o que eu sinto, é que ele se refugia muito na biblioteca, quer ir sempre para os computadores e não anda tanto por aí a brincar como a Diana e o Rodrigo, que são mais de andar por aqui, gostam mais de estar ao ar livre.” (Ent. AE3:6)</p>
	<b>8.5</b> <b>Proteção de professores e colegas</b>	<p>“É quando há... nos intervalos e eles andarem aqui a brincar. Mas por exemplo o Márcio quando vai para a biblioteca também se relaciona com os outros miúdos que estão lá e toda a gente sabe quem é o Márcio. Porque também é engraçado que eles... aqui de uma maneira geral os miúdos têm nomes ou criam, como eles dizem os apelidos as alcunhas, mas de uma maneira geral estas crianças especiais, talvez porque eles se apercebiam que há um carinho especial ou uma proteção especial da parte dos professores, eles sabem quem são. E de uma maneira geral nem são muito agressivos com eles e há uma boa relação e é por aqui. Ou mesmo no pavilhão quando eles vão para o pavilhão, ali no campo...</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		embora em relação a estes três meninos eles não se aventuram muito, também andam sempre muito protegidos. E também, se calhar, é a noção que nós professores lhes transmitimos, que há um espaço limitado e que devem andar por segurança aqui neste espaço, também não sei. Francamente também como foi só um período, ainda não estou muito inteirada da situação.” (Ent. AE3:6)
<b>9. Futuro</b>	<b>9.2. Como oportunidade para o jovem com PEA “sonho”</b>	“Ah, um lugar útil, um lugar ativo, porque todas com as suas deficiências têm lugares especiais. Eu lembro-me sempre de, de o meu pai, há muitos anos tinha uma telefonista, na altura havia as telefonistas, não é? das grandes empresas, e ele disse sempre que foi a melhor telefonista que teve na sua vida porque era uma rapariga que era cega. E enquanto estava a fazer a faculdade, não me lembro já que curso que ela estava a tirar, mas lembro-me que ela estudava, fazia ali o seu par-time, porque os pais não tinham posses e fazia as tardes todas no escritório. E eu lembro-me perfeitamente que ela conhecia-nos, inclusivamente a mim quando ia ter com o meu pai ou outros filhos quando íamos... conhecia todas as pessoas. Quem telefonava, quem andava de um lado para o outro, portanto era uma pessoa que era uma excelente profissional. Portanto estou-me a lembrar deste exemplo, que é um exemplo mais, eventualmente mais simples, mas todos eles têm... dependendo das suas áreas mais fortes, todos podem ter uma vida profissional, a todos os sentidos. Preenchidas, não é?” (Ent. AE4:6)
	<b>9.3 Sem oportunidades “negro”</b>	“Destes miúdos? Ah. Isto, se o nosso eu vejo negro, então o deles coitados, vejo muito mau. Muito, muito, o futuro, se não forem os pais a terem... um tipo... uma vida boa que lhes assegure um futuro. Neste país que tratam mal os idosos, as pessoas com deficiência, com tudo. Vejo mal. Sinceramente vejo. Pessoas que são dependentes vejo sempre que há... nunca são bem tratadas, as pessoas que dependem d’alguma coisa nunca são bem... bem tratadas, há-de haver sempre...são sempre marginalizadas, não é? Eu penso assim.” (Ent. AE1:13) “É assim, eu o futuro... eu acredito, acima de tudo porque acredito nelas e não sei se é capacidade, seja o que for, eu olho para elas e vejo para além do aspeto físico que elas têm ou das limitações físicas que elas têm.” (Ent. AE2:8) “Eu digo francamente, não sei se é pela chuva que eu detesto e pelo inverno, mas eu vejo o futuro negro

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Desejo de aquisição de autonomia</p> <p>A escola como base de aquisição de competências importantes no futuro</p> <p>Falta de resposta na formação mais avançada</p> <p>“penso pouco no futuro”</p>	<p>para todos os jovens numa maneira geral. E não sei se para estes será fácil, não sei e nisso eu estou um bocadinho pessimista. Espero que esteja muito errada e que seja um futuro muito bom para eles, mas estou muito pessimista. Por exemplo, em relação à Diana que me preocupa mais, acho que é muito feminina, muito dócil, muito meiguinha e o mundo lá fora é muito selvagem. Não sei. O Rodrigo, sinto que é um menino que é um bocadinho, vá lá pachorrento, apesar de ter uma boa cabeça, mas a nível de desenvolver, de atitude, não sei se o mundo para ele vai ser cor-de-rosa, eu espero. Espero que haja um arco iris, que depois desta tempestade venha a bonanza, espero mesmo.” (Ent. AE3:9)</p> <p>“Isso é uma interrogação que me ponho muitas vezes e que não sei qual é a resposta, muito sinceramente. Desejo muito que eles consigam e trabalho muito no sentido que eles consigam ser o mais autónomos possível. Para eles e para os pais e irmãos, não é? Agora, futuro. Naquela escola ainda poderão ter algum, agora depois dela não sei. É assim, têm naquela escola até um determinado tempo. Que eu acho que é assim aquela escola ainda poderá lhes dar algumas ferramentas que eles necessitam apesar de todas as limitações, de muita coisa que não é possível ou que não temos as condições possíveis para trabalhar com eles a nível da independência pessoal, mas podemos-lhe dar alguma coisa. Agora a minha frustração é pensar que quando eles tiverem catorze ou treze anos, em que nós vemos que aquela escola já não está a oferecer de facto as respostas mais adequadas. O que é que nós podemos fazer e aí é que a resposta depois não aparece. Aparece a partir dos dezasseis anos para centros de formação. Só a partir dos dezasseis. Sinto que é frustrante para quem trabalha com eles desde os seis anos e porque estagna ali e estamos a marcar passo. E quando eles podiam ir... aproveitar aquele tempo e continuar a serem trabalhadas as suas competências de forma a conseguir mais. O que eu desejo mesmo é que eles para já sejam felizes, não é? E que trabalhamos nisso. Agora não sei, o futuro deles não faço a mínima. Muito sinceramente eu sou uma pessoa talvez... eu própria na minha vida não penso muito no meu futuro, no futuro dos meus filhos. É um ano de cada vez. Porque as coisas realmente são negras, portanto a gente não tem muita perspetiva. Portanto com eles é um bocadinho assim, cada conquista, cada coisa é um ano de cada vez. E cada conquista, cada vitória é uma alegria é</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		uma festa, pronto. E vamos avançando. Obviamente, não quer dizer com isto que eu não pense, vamos lá ver. [...] Com isto não quer dizer que não pense, não é? Mas agora futuro como seres de sociedade, não sei, não sei.” (Ent. AE5:20)
	<b>9.4 Nunca tinha pensado nisso</b>	“É. É mais uma troca de ideias, não é? E é eu aprender qualquer coisa mesmo quando estou a pensar na resposta que lhe vou dar. Porque às vezes, nós nunca pensámos nisso. Por exemplo, nunca tinha pensado «qual seria o futuro destas crianças», porque para mim... veja lá... que eu lhe digo, quando estou a planificar e quando estou a refletir tenho aquela preocupação. Mas agora para mim seria um futuro igual aos outros. Agora que me pôs a questão é que eu ponderei bem, que se calhar não vai ser fácil, não vai ser fácil. Por exemplo tenho um sobrinho neto, com dois anos e eu fico sempre a pensar «o que é que será dele!». Tenho sobrinhos de várias idades e tenho sempre medo do futuro. Não tenho filhos mas tenho sempre essa preocupação. Mas nunca tinha pensado. Essa foi uma pergunta que por acaso nunca me tinha passado pela cabeça «como é que será o futuro destas crianças». E se calhar é complicado. Já dei apoio, também a uma menina, com perturbações e por acaso quando a vejo, porque às vezes ainda a vejo, fico muito preocupada com ela, porque na realidade ela não desenvolveu grandes capacidades em nada. Porque também nunca se descobriu muito bem qual era a problemática dela. E quando eu a vejo, já uma mulher e digo «O que é que será feito desta menina, quando a avó partir?». Isso incomoda-me um bocadinho, isso... mas lá está para a Diana, para o Rodrigo e para o Márcio, não vejo assim.” (Ent. AE3:9,10)
	<b>9.5 Pensar o percurso académico ou formação profissional</b>	“Não. Não porque a escola não oferece as condições que acho que deveria oferecer para ter tudo para essas idades. No 5º ano, com onze anos já começamos a deparar com algumas dificuldades daquilo que seria desejável trabalhar com alunos, não conseguimos. Portanto eu acho que eles deveriam ser encaminhados ou deviam frequentar outro tipo de instituições que os prepare para qualquer função, para qualquer coisa que eles possam fazer. É difícil, porque... os três que estão na área académica, estão na turma não sei ainda, portanto eles... tal como eles entraram no 1º ano, nós achávamos que não iam aprender a ler e a escrever e conseguiram. Portanto entraram no 5º, vamos ver o que é que eles vão

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		conseguir. Vamos trabalhar. Portanto não sei, não faço mesmo a mínima ideia. Sabendo que... e preparada temos que estar para abrir alguns caminhos alternativos. E pensámos, mas aí talvez mais... e como é um 1º ano num segundo ciclo, portanto noutra escola, portanto vamos deixar primeiro passar, depois ponderar isso. Sei que vamos que ter de pensar nisso. Nos outros, farto-me de pensar, até mesmo quais as áreas de centros de interesses que eles tenham para poder explorar hipóteses. Costuma-se dizer que estes meninos autistas trabalham bem em fábricas, porque são coisas rotineiras. Nenhum deles, eu tento ver, mas não estou a vê-los lá neste momento. Portanto, mas também não sei. Acho que ainda é cedo. E de certa forma fujo um bocadinho a pensar nisso. Acontece.” (Ent. AE5:21)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 2** – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos

Fenómeno observado: contexto escolar – Agentes de Educação – 4. As Famílias		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1.</b> <b>Relações pais/filhos e o retorno desta relação</b>	<b>1.4</b> <b>O lugar dos filhos na família</b>	“Tem o Nuno que está cá no 9º... são dois.” (Ent. AE2:9) “Dão.” (Ent. AE2:9)
<b>6.</b> <b>Estruturação familiar</b> <b>6.1 Tipologia das famílias</b>	<b>6.1.1</b> <b>Monoparentais</b>	“Pronto, eh... há uma boa percentagem da turma... o que está institucionalizado está na instituição. Serão monoparentais, ou melhor eh... a maior parte da turma vive com a progenitora, algumas já vão no segundo ou terceiro companheiro, portanto não se pode considerar monoparentais.” (Ent. AE2:2)
	<b>6.1.2</b> <b>Composta</b>	“São as compostas, pronto. Depois tenho uma criança órfã de pai, eh... mas no geral, são famílias com pai e mãe, eh... embora não nas melhores condições.” (Ent. AE2:3)
	<b>6.1.3</b> <b>Número de irmãos</b>	“Têm, a maioria têm um, dois, em média. Em média têm um, dois irmãos. Deve haver... por exemplo, filhas únicas... há dois filhos únicos. E de resto, a maioria tem um irmão, dois. Em média, na turma têm.” (Ent. AE2:3)
<b>6.2</b> <b>Nível socioeconómico das famílias</b>	Apoios sociais Apoios educativos Escalões A e B	“Posso-lhe dizer que é uma turma que tem muitos meninos de escalão A e escalão B. Um, dois, três, quatro, cinco, ..., catorze. Dos dezanove, catorze têm apoio a nível económico. A maior parte é do escalão A e dois do escalão B. Portanto, veja... apercebemo-nos que há assim umas certas dificuldades.” (Ent. AE3:4)
<b>6.3</b> <b>Grau de escolaridade dos membros do agregado familiar</b>	Ensino básico 1.º, 2.º, 3.º ciclo	“Baixo, baixo, baixo. A escolaridade... a escolaridade em média dos pais varia entre o 1º ciclo e 2º, depois dois casos ou três com o 9º ano, dois com o 12º, mas o grosso é 1º ciclo e 2º.” (Ent. AE2:3)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012



**Quadro 3 (3) – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos**

<b>Os agentes educativos – 1, 2 – Espaço e dinâmicas em contexto escolar</b>		
<b>Dimensões observadas</b>	<b>Categorias</b>	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1. Espaço e dinâmica</b>	<b>1.1 O espaço como condicionante de comportamentos</b>	<p>“Eu, aqui nesta escola, o coiso é os espaços, acho que os espaços são muito... é um bocadinho aqui, outro ali, outro acolá, não há... depois, é... lá está, a estrutura desta escola. Os corredores muito grandes, muito barulhenta. Muito tudo, tudo aqui dentro é muito saturante, muito stressante, enquanto se fosse pavilhões, eles iam às aulas e tinham muito espaço pra brincar. Já não tavam tanto em contato connosco, a chatear-nos. Eram mais autónomos. Tinham... aqui não, aqui qualquer coisinha querem ir às salas, é diferente. Eu já trabalhei numa e não tem nada a ver com isto. Nada, nada, nada, do dia pra noite. Coisas, que claro aprendi lá e aprendi aqui, não é? Mas trabalhar naquela é totalmente diferente não tem nada a ver com esta escola. Esta escola é muito stressante, muito cansativa, nos intervalos, é muita gente, é muito barulho, os miúdos a pedinchar. Depois fazem muit’asneira, porquê? Porque tão muito em cima uns dos outros, tá a ver? Enquanto que se tivessem ao ar livre, tavam no seu canto, tinham espaço.” (Ent. AE 1:12)</p> <p>“Têm. Mas, sei lá, mas quando tá frio ou de chuva, concentra-se tudo aqui. Enquanto as outras têm tapado, têm espaço lá fora e os miúdos vão. Não tão dentro dos pavilhões. Tá tudo fora, é diferente. Enquanto estes vivem muito aqui dentro da escola e depois entram logo dentro da sala, tá a ver? Isso cansa também os miúdos, cansa-nos a nós, é tudo stressante.” (Ent. AE 1:12)</p> <p>“O que é que eu mudaria? Se calhar, falando da escola onde estou, uma das coisas que eu achava mais importante, era haver mais regras disciplinares, não em termos da turma em si, mas no exterior. Que eu acho que os exteriores, realmente necessitava de haver uma maior disciplina em relação aos alunos que nós temos, porque são alunos muito pouco disciplinados. [...] Mas principalmente os exteriores, eu acho que deve ser extremamente de... adquirir as... porque eles devem ter muitas dificuldades de adquirir as suas defesas perante o barulho, a confusão, a movimentação excessiva. De certa forma a própria estrutura do edifício, os corredores demasiado estreitos, as portas demasiadas estreitas, se calhar entre a disciplina e a estrutura da própria escola, se calhar mudaria alguma coisa, por aí.” (Ent. AE 4:4)</p>
	<b>1.2 Escola sem</b>	<p>“Digamos que esta escola quando foi arquitetada, quando foi construída... sempre foi uma escola, até pela estrutura física que tem a pensar nas crianças diferentes, por exemplo crianças com cadeiras de</p>

Os agentes educativos – 1, 2 – Espaço e dinâmicas em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>barreiras arquitetónicas</b>	rodas, com pouca mobilidade. Portanto é uma escola que não tem escadas, portanto é uma escola que pensa na diferença a esse nível.” (Ent. AE 2:7)
	<b>1.3 A escola como resposta</b>	“Eu julgo que, eles podem ficar como qualquer outra criança até aos dezoito anos.” (Ent. AE 5:20)
<b>2. A escola como projeto educativo</b>	<b>2.1 Projeto educativo</b>	“Os objetivos de escola?” (Ent. AE 2:3) “Pronto, o projeto educativo será «Melhorar é possível»” (Ent. AE 2:3)
	<b>2.2 Adaptações curriculares</b>	“Digamos que o projeto... existe o, o principal e depois por turma faz-se a adaptação de todas as planificações a... que cada... no fundo que cada área tem e vai-se adaptando. Por exemplo, no caso das crianças de... consideradas com necessidades educativas faz-se as adaptações curriculares que tenham necessidades, tenta-se adaptar o próprio currículo à criança.” (Ent. AE 2:3) “Em princípio cada departamento... por exemplo, há os objetivos gerais, há os objetivos mínimos e digamos que a maior parte dessas crianças por vezes são as adaptações para que consigam atingir e cumprir os objetivos mínimos de cada área. Por norma em departamento, ou principalmente em disciplina os professores falam uns com os outros e tentam fazer as adaptações, de acordo. Eu como estou sozinha sou sempre suspeita. Pronto sou eu que tenho que adaptar, embora na minha área haja poucas adaptações.” (Ent. AE 2:3) “O curriculum adaptado é o...? O curriculum adaptado... se interpretarmos o curriculum adaptado... o curriculum adaptado pode ser as adaptações curriculares ou o CEI, que é o curriculum específico individual.” (Ent. AE 5:5) “Os currículos específicos individuais, ia dizer são feitos por mim, porque na prática são, mas... porque eu é que os conheço. Por mim ou pelos docentes da educação especial que estão com eles, mas... porque efetivamente são eles que os avaliam, que estão com eles a tempo inteiro. Mas na verdade têm que ser construídos com o docente, o diretor de turma, porque é o primeiro responsável por eles e os encarregados de educação. Na prática o que é que nós fazemos? Construimos os currículos, que são

Os agentes educativos – 1, 2 – Espaço e dinâmicas em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		criados objetivos específicos na área da socialização, autonomia e independência pessoal, na área cognitiva e motricidade, comunicação e linguagem. Pronto são estes cinco chavões, em que cada uma delas tem alguns objetivos específicos para serem trabalhados durante o ano. Na prática, nós elaboramos isso, até porque são meninos que já vêm doutros anos com curriculum. Portanto, no fundo é agarrar no curriculum anterior, o que é que foi adquirido, o que é que não foi adquirido vai continuar se achamos que é benéfico continuar. Por exemplo o Daniel, eu lembro-me que andámos a trabalhar dois anos as cores e ele continua a não saber as cores e questionamos se será muito importante ele adquirir... saber nomear e identificar as cores, para a vida dele. Ou se vale a pena continuarmos ao fim de dois anos de estarmos a batalhar se vale a pena, então retirámos como objetivo, não quer dizer que não trabalhe no dia a dia, continuamos a insistir mas como objetivo a trabalhar, foi retirado. Portanto retiram-se aqueles que nós não achamos e são elaborados outros novos consoante as necessidades, porque... não é só as necessidades, perspectiva de vida deles. Portanto o Daniel precisa de trabalhar muito mais a autonomia, todos eles aliás, porque já estão num 5º ano, portanto é o que precisam de trabalhar. Elaboramos, elaboramos uma proposta de CEI, em que é apresentada... é portanto, depois discutida com a diretora de turma e é apresentada aos pais como proposta, aceitando todas as sugestões que os pais tenham e que nós estejamos de acordo. As adequações curriculares são feitas pelos próprios professores com a ajuda, com a nossa ajuda.” (Ent. AE 5:6)
	<b>2.2.1 Fazer a escolha certa e perspetivar o futuro académico</b>	“Conteúdos nas adequações curriculares a nível de conteúdos são os professores que estão a fazer, que já deveria estar feito mas que eu não achei correto. No primeiro período, em que os professores não conheciam, nem conhecem os alunos, portanto fazerem adequações sem saber, sem os conhecerem efetivamente. Foi dado o primeiro teste que eles tiveram, foi igual aos outros para poderem perceber se acompanham, onde é que têm que aferir para o próximo teste para eles conseguirem, porque não vale a pena se não conseguem vamos arranjar outra estratégia. E neste momento, portanto foi pedido aos professores para fazerem as adequações, porque acho que ao final do primeiro período já os conhecem, já sabem se há conteúdos que poderão ser reduzidos, simplificados ou retirados. Embora, acho que legalmente não se possa retirar conteúdos. Portanto eles [professores] têm que saber porque no final do

Os agentes educativos – 1, 2 – Espaço e dinâmicas em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		ano... agora está dependente, ainda não sei qual é a legislação, muda todos os anos, mas tinha ideia... pelo menos a ultima vez... agora atualmente confesso, não sei como é que está, mas que eles podem acabar o 9º ano ou o 6º ano sem... como é que é? Têm certificado, têm o certificado de conclusão do 6º ou do 9º, acho que não é obrigatório ir a exame, mas podem ter certificado de frequência, embora não... esse certificado não lhe dê acesso ao nível superior, à continuação do nível superior. Acho que ainda é cedo também, para cortarmos as pernas, vamos tentando ao máximo que eles adquiram os conteúdos... portanto até à data não se retiraram. Agora a pergunta era?” (Ent. AE 5:7)
	<b>2.3 O ranking da escola a nível concelhio</b>	“Isso foi um passo para o outro, pronto e digamos que apesar de ter alguma má fama, que eu não considero, mas pronto há quem considere. A nível do Distrito ou do Concelho uma das piores escolas, eu acho que é uma das melhores.” (Ent. AE 2:7)
	<b>2.4 A escola noutras instituições</b>	“Trabalha nas prisões e trabalha no hospital. Tem um núcleo digamos que... tem um núcleo no hospital e temos alguns colegas que apoiam jovens com... ou mesmo com deficiências profundas ou com acidentes que ficam com algumas limitações e que depois têm que voltar ao zero. Portanto temos português, professores de português, desde o 1º ciclo no hospital e temos a nível da cadeia.” (Ent. AE2:7)
	<b>2.5 Uma escola atenta a dar resposta às necessidades</b>	“Portanto, este agrupamento tinha a Unidade de Ensino Estruturado de 1º ciclo, depois tínhamos que dar continuidade, mas acho que é precisamente por ser... o nosso agrupamento sempre foi muito diversificado...” (Ent. AE 3:8)
	<b>2.6 Percursos alternativos</b>	“Também deve saber que o nosso agrupamento tem percursos alternativos. Aqui na escola sede funcionam percursos alternativos do 4º ano, que deveria estar a funcionar numa escola de 1º ciclo, mas que está a funcionar aqui na escola sede, porque como eram miúdos mais crescidos, considerou-se que era melhor eles estarem aqui, apesar de serem de 4º ano do que estarem na escola de 1º ciclo.” (Ent. AE 3:8,9)
	<b>2.7</b>	“Acho que é essa uma característica e ter acima de tudo um grupo de ensino especial muito empenhado.

Os agentes educativos – 1, 2 – Espaço e dinâmicas em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>O empenho dos agentes educativos da escola</b>	Pessoas muito vocacionadas, pessoas muito interessadas e esforçadas para que isto continuasse. [...] Eu acho que tem muitas características, que sabemos aceitar bem a diferença. Mas também isto sabe como é que é, nós tentamos defender o nosso local e aqui esta é, é a minha... se não é a segunda... porque devo dizer... mas passo cá mais tempo que na minha, mas que é uma casa em que eu sinto que há apoio. Claro que há sempre divergências, há pessoas que apostam mais, há pessoas que... no fundo umas pessoas que dizem «Ah! Mas não devia ser assim. Ah! Mas que devia ser doutra maneira.». Mas no fundo, depois quando entramos na situação, desenvolvemos e fazemos o máximo que podemos. Aliás, deve saber que o nosso projeto educativo é «Melhorar é possível». Eu acho que estamos sempre nessa perspetiva, mas também somos muito críticos e muito ambiciosos e por isso às vezes fazemos muitas queixas. Mas se nós formos analisar os pequenos avanços, os pequeninos ganhos temos aqui peças muito boas.” (Ent. AE 3:8,9)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3 (3,4,5) – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos**

<b>Os agentes educativos – 3,4,5 – os alunos em contexto escolar</b>		
<b>Dimensões observadas</b>	<b>Categorias</b>	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>3.</b> <b>Os alunos</b> <b>3.1</b> <b>Caraterização da população escolar</b>	<b>3.1.1</b> <b>Os alunos “são mal educados” / “crianças problemáticas”</b>	<p>“Em relação aos outros? Não sei... é talvez, os miúdos, hoje em dia são muito mal educados. Em casa com os pais não sei, mas aqui apanham-se aí... são muito, muito mal educados. A maioria, não é? Eu não tou a dizer que são todos, mas a maioria é tudo muito mal educado. (Ent. AE 1:5)</p> <p>“Devido ao caso de crianças problemáticas, acima disso. Tem má fama porque tem meninos que se portam mal, pronto.” (Ent. AE 2:7)</p> <p>“Agora também temos que ter, ter em conta as características da nossa população, que são um bocadinho diferentes... ou pelo menos do nosso... se calhar conceito de crianças... porque estas crianças são muito problemáticas.” (Ent. AE 3:5)</p>
	<b>3.1.2</b> <b>Alunos de bairros sociais e o estigma social</b>	<p>“Moram, moram, moram. A maior parte são do bairro [...], do bairro [...], depois estão... um institucionalizado na [...]. Eh, é a média, depois para a [bairro...], para [...], depois o grosso é da [bairro...] e do [bairro...].” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“E portanto, se para as crianças ditas normais não é fácil a integração, principalmente as crianças desta escola que são crianças de bairros sociais, logo aí têm limitação ou estigma de vir do bairro tal ou bairro tal. Portanto aí a nível... embora elas estejam todas... e para elas dentro da escola não é uma desvantagem a nível social é, porque se chegarem a Cascais e disserem eu sou do bairro tal ou do bairro tal, pronto a pessoa, se for preciso põe logo o pé atrás, pronto... onde há milhentas de boas famílias, não tem nada a ver.” (Ent. AE 2:8)</p> <p>“Foi feita uma caraterização... nós fazemos sempre... alguns têm outros não... e nós é o que lhe digo, a diretora de turma vai-lhe dar essa informação toda. A caraterização e tem essas indicações.” (Ent. AE 3:4)</p> <p>“Também está lá indicado tudo.” (Ent. AE 3:4)</p>
<b>3.</b> <b>Os alunos</b> <b>3.2</b>	<b>3.2.1</b> <b>Turmas e sua constituição</b>	<p>“Tem dezoito.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“São.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“A nível desta turma, média de treze anos, doze. Doze, treze, tem uns com catorze, com quinze, mas</p>

Os agentes educativos – 3,4,5 – os alunos em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
As turmas		<p>depois tem uns com dez. Média de treze.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“A predominância é quase ela por ela, mas são mais rapazes. Meninas... uma, duas, três, quatro, cinco, seis. Umas seis meninas e doze rapazes.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“Exato, que tem três.” (Ent. AE 2:8)</p> <p>“Sim, sim.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“Ah, agora tenho que ver, sabe porquê, como tenho várias turmas. Temos aqui... Portanto são vinte, pois nesta turma são vinte.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“Sim. Por isso é que esta turma tem vinte alunos senão teria mais.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“A idade deles: o mais velho tem catorze e os outros rondam os dez. A maior parte é dez, dez, onze, o único que tem catorze é o menino mais velho que estávamos à espera que fosse integrado numa turma do PIEF.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“A diretora de turma... antigamente sabia de cor, agora adotei um sistema...” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“A colega disse que lhe dava.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“Esta por acaso é muito equilibrada... mas vemos já num instante. um, dois, três, quatro, cinco, cinco, cinco, seis, sete, oito, nove ... nove rapazes... eu disse vinte? Não, são dezanove, porque um saiu. Portanto nove rapazes, como são dezanove ... são dez raparigas. É, eu sabia que esta turma era muito equilibrada em número de rapazes e raparigas.” (Ent. AE 3:3,4)</p> <p>“Dezoito.” (Ent. AE 5:5)</p> <p>“Sim. Dezoito, sim devem ser no total dezoito.” (Ent. AE 5:5)</p>
	<b>3.2.2 Turmas com alunos com NEE</b>	<p>“Tenho... em princípio tenho as duas. Portanto tenho todas as que têm os meninos de ensino especial.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“Pronto, as diagnosticadas com autismo, tenho quatro, e cinco. Com necessidade de ensino especial tenho em média quatro, cinco por turma.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“Portanto, tirando o Bernardo e o Daniel, portanto não, não, não incluindo... digamos que foi uma turma que começou com quatro meninos com necessidades educativas. Neste momento vai em seis, sete e</p>

Os agentes educativos – 3,4,5 – os alunos em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>como vão ser feitos três rastreios a nível de avaliação, eu tou em crer que esses três casos também vão entrar. Portanto no geral... praticamente a turma toda devia ser com necessidades educativas.” (Ent. AE 2:2)</p> <p>“Aqui temos três meninos da Unidade e temos outro sem ser da Unidade, que também tem acompanhamento.” (Ent. AE 3:3)</p> <p>“São Quatro. Três que são... têm espectro do autismo e um que, supostamente é disléxico, mas eu não vejo muita dislexia, tem ali muita timidez, tem muito medo, tem um bocadinho de preguiça, essencialmente isso porque na escrita não se nota muito.” (Ent. AE 4:2)</p>
	<b>3.2.3 Turmas com alunos com outras problemáticas</b>	<p>“No entanto, o caso particular da turma do 5º ano em que sou diretora de turma, que eu considero, que apesar de não ser uma turma de percursos, poderia ser perfeitamente, porque... desde uma criança violada, a... a... Digamos que são crianças que no fundo são hiperativas, que rejeitam muito tempo dentro do espaço sala de aula, a... e que seja qual for o projeto educativo e por melhor que ele seja, a maioria da turma apresenta graves problemas a nível emocional, destruturação mesmo a nível emocional, o que os leva ao insucesso, ao abandono. Que é um dos grandes problemas... para além dos conflitos diários.” (Ent. AE 2:3)</p> <p>“Pouco, mas também, é assim, três meses. A maioria da turma conhece-os e isso, mas... e vêm, alguns meninos que também estiveram na Unidade e que conhecem, mas pronto. Quatro alunos birrepentes, outros alunos de fora portanto é uma turma que, no fundo, se calhar para o ano é que já é turma e que já interagem. Digamos que é no fundo, a nível de turma, mais eles participarem nas atividades e estarem integrados ainda do que a grande interação.” (Ent. AE 2:4)</p> <p>“E foram propostos alguns, também para serem... terem acompanhamento psicológico.” (Ent. AE 3:3)</p>
<b>4. Estratégias com os alunos com</b>		<p>“Se calhar, desculpe, tirar algumas disciplinas. Por exemplo, o inglês é importante mas não já, porque eles vieram de 1º ciclo e agora têm várias disciplinas, todas elas... será que uma carga menos pesada não seria mais benéfico? Também não sei! Ou será que com estas crianças... o eles trabalharem mais, também é mais importante... eu acho que é muito difícil de responder, não sei.” (Ent. AE 3:8)</p>



Os agentes educativos – 3,4,5 – os alunos em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
PEA		“Da turma... é verdade sim senhora, também temos colegas muito atentos. No início mais, do que atualmente os que estão atentos. E porque também apercebi-me que estava a exigir, entre aspas, dos colegas uma responsabilidade grande para eles. Portanto estava a limitá-los muito, digamos às suas opções de escolha, porque tinham que orientar ou porque tinham de ir ver deles, destes meninos. E acabei por retirar um bocadinho isso porque não achei correto essa sobrecarga, porque eram sempre os mesmos. Pronto, portanto e...” (Ent. AE 5:8)
5. Avaliação dos alunos com PEA		<p>“Se tentarmos avaliá-los se os conhecimentos estão lá ou não, ou seja, eles têm muito mais dificuldades em nomeá-los do que identifica-los. Se perguntar «Quais são as categorias dos animais», eles se calhar não são capazes de dizer, mas se perguntar «Diz nomes de animais que tenham pêlo, nomes de animais que sejam mamíferos.», pronto aí já são capazes e sobretudo... portanto a forma de avaliá-los é muito importante, porque... Eu acho que interessa saber se eles têm os conhecimentos ou não, há que lhes dar a forma, digamos que fuja um bocadinho à interpretação, das perguntas muito elaboradas, dum vocabulário muito, já mais elaborado também. Isso efetivamente é a área onde eles têm mais dificuldade.” (Ent. AE 5:2)</p> <p>“Portanto no PEI já está previsto adequação do processo de avaliação, e quais são os tipos de adequações é que eles têm? Por exemplo testes com letra grande, portanto não ser demasiado pequena com espaçamento entre linhas de forma a eles não terem... conseguirem lerem sem saltarem linhas. O texto, normalmente os textos sobretudo a língua portuguesa ou a inglês, separados para poderem consultar quando vão responder às perguntas de interpretação. As linhas para respostas também mais espaço, porque há dois meninos que têm letra muito irregular e grande, portanto... e têm que ter espaço, haver mais escolhas múltiplas... Portanto, a tal avaliação que eu falava abocado, havia escolha múltipla do certo e do errado... portanto são as adequações.” (Ent. AE 5:6,7)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3 (7, 8) – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos**

<b>Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar</b>		
<b>Dimensões observadas</b>	<b>Categorias</b>	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>7.</b> <b>Inclusão</b> <b>7.1.</b> <b>Inclusão e sua definição</b>	<b>7.1.1</b> <b>A inclusão dos alunos na turma e na escola</b>	<p>“Eu acho que sim.” (Ent. AE 1:12)</p> <p>“Atão, porque, primeiro são miúdos, não é? Também têm as suas... sei lá. Também precisam, não é? Que têm... é... devem ser tratados todos iguais, não é?” (Ent. AE 1:13)</p> <p>“A Diana sim, o Rodrigo sim, mas são crianças que... esses estão incluídos na turma, não saem [da turma] tirando os apoios e as adaptações curriculares que têm. Portanto eles frequentam a turma como qualquer criança, pronto e participam, são dinâmicos e gostam de aprender e pronto.” (Ent. AE 2:9)</p> <p>“Inclusão? Não existe. Não existe. Na minha perspetiva a inclusão, não existe. Neste momento eu considero... mesmo quando estava no 1º ciclo... A inclusão... A integração foi feita, sem dúvida. A partir do momento em que nós chamamos integração, quando eles estão bem num espaço em que os outros o aceitam e eles aceitam os outros e conseguem fazer uma vida escolar de rotinas em comum. Mais uma vez tirando o Diogo, que é o mais complicado fazer isto. Até mesmo o Daniel já ia começando a fazer tudo. Na [escola] dois, três não é possível. Não é, porque a partir do momento em que eles me dificilmente me vão à turma. Em que a turma tem um comportamento que não é possível... não lhes permite eles irem também. O Bernardo no 1º ciclo ia à turma, as tarefas que efetuava na Unidade, tarefas de trabalho autónomo que ele já fazia, que ele faz de forma autónoma, fazia na turma. Aí sim estava integrado e estava incluído na turma. Começava a estar incluído, porque incluído é quando ele faz realmente a tempo inteiro, não fazia. Portanto e não é possível fazer. Na [escola] dois, três, essas idas à turma nem se poem, neste momento, ainda. Porque efetivamente as turmas... o tipo de população é tão irrequieta, tão insubordinada, tão indisciplinada em termos gerais, não é? Que não permite um ambiente de turma que possam ir. E quando, dentro da escola, espaço recreio também... estes meninos vivem um bocadinho à margem, não é? Portanto quando... poderá haver a tal interação daqueles colegas que aparecem pontualmente, mas inclusão... não me parece. A integração, sim. Estamos a trabalhar nela, estamos a conseguir ir, passos pequenos, mas vamos conseguindo, mas a inclusão acho difícil.” (Ent. AE 5:10)</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>7. Inclusão</b> <b>7.2. Indicadores da inclusão dos alunos com NEE</b>	<b>7.2.1 Proporcionar o bem-estar do aluno</b>	<p>“Digamos que aqui na escola, apesar de ser uma escola com crianças problemáticas, a... para além de serem problemáticas são extremamente afetuosas e são crianças com grande sensibilidade portanto, dificilmente são capazes de gozar ou de melindrar uma criança com essas características.” (Ent. AE 2:4)</p> <p>“Eu julgo que é o bem estar, é o sentir, digamos que ao longo de trinta anos... não dentro do espectro do autismo, mesmo com crianças de necessidades, é por vezes a revolta, é por vezes o mau comportamento entre aspas, porque são chamadas de atenção e as descompensações que essas crianças fazem e portanto a partir do momento em que não entram em grandes descompensações, que não entram em grandes conflitos com os seus pares, sejam professores sejam colegas, sejam funcionários para mim é essa a principal inclusão, pronto.” (Ent. AE 2:5)</p>
	<b>7.2.2 Mostrar o gosto por estar na escola</b>	<p>“Que indicadores. Eu julgo que pronto... para já também a... o bem estar da criança que vem com, que vem com agrado para a escola. Porque por vezes são crianças que o sucesso escolar ou os indicadores que outra criança normal tem não são os mesmos, portanto os objetivos são outros. E eu vejo muito pela felicidade que a criança está na escola, é por aí que eu meço mais, do que a nível quantitativo.” (Ent. AE 2:5)</p> <p>“Mas eu vejo-os chegar e eles vêm felizes para vir para a escola, portanto isso denota que se sentem bem no espaço onde estão, embora sejam crianças que, no caso dos alunos da turma [refere-se ao Bernardo e ao Daniel], o trabalho é paralelo, portanto é muito do trabalho que com a colega Manuela do Ensino Especial é elaborado e é feito. Portanto esse é que é a parte grossa, no fundo, na integração deles. Eu estou em crer que para o ano haverá uma maior interação, mas ainda é cedo.” (Ent. AE 2:5)</p>
	<b>7.2.3 Mostrar alegria</b>	<p>“Pois é o à vontade com que eles vêm, a alegria. Vê-se por exemplo a Diana e o Rodrigo com que eles vêm para a escola e a vontade de querer cá ficar. Ir para a sala já é um bocadinho mais difícil, mas nota-se que eles estão aqui contentes e que vêm muito felizes. O Bernardo anda sempre por aqui a passear, também muito contente e o Daniel. Portanto acho que são mais esse os indicadores... é um espaço onde eles se sentem bem. [...] Mas a Diana acho que não. Vêm sempre muito alegres muito contentes a brincarem por aí.” (Ent. AE 3:6)</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>7.2.4 Sentimento de pertença</b>	“Eu acho que é um indicador que eles sentem este espaço como deles e um lugar onde podem estar à vontade, em segurança, não sentem medos. Há outros meninos que têm outras perturbações e vemos aí que têm medo de vir para a escola, que não querem estar na escola, mas isso... acho que eles estão lindamente.” (Ent. AE 3:6,7)
	<b>7.2.5 O apoio prestado pelos educadores</b>	<p>“Eu acho que é o apoio de todos nós, professores, funcionários e alunos. Porque há sempre, pontualmente um que não apoia, mas lentamente vamos estando todos envolvidos e a determinada altura eles são tratados iguaizinhos, não há distinção. Porque se eu tiver que me zangar com o Rodrigo também me zango, se tiver que chamar a atenção a Diana...” (Ent. AE 3:7)</p> <p>“Que fatores? Só mesmo nós, os docentes. E sem querer, sem querer puxar a brasa à minha sardinha mas, sou sobretudo eu que ando... que me preocupo mais, talvez também por eles terem sido quatro anos meus, portanto... e são meus, para todos os efeitos. Com autonomia deles... que eles adquiram essa autonomia, que consigam fazer o seu percurso cada vez de forma mais... de forma cada vez mais autónoma. Mas ainda é necessário estar muito em cima deles. São meninos que também, à mínima mudança... o facto de não haver uma aula, o professor faltar... ainda hoje, sabiam que o professor faltava, estavam a ir para a biblioteca. Disse “Mas vocês não podem ir para a biblioteca têm que primeiro ir ver. E se a professora chega agora? E se têm aula de substituição?”. Portanto, constantemente tenho que andar... a supervisão ainda é necessária. A supervisão e a muita orientação, uns mais outros menos, mas muita orientação. Portanto, os fatores para a autonomia, é assim, eles têm um corpo de docentes também muito bom. Neste momento, o corpo não docente, as auxiliares, também já colaboram bastante e preocupam-se. Mas no fundo, no fundo os fatores acho que são mesmo os humanos, digamos que é os recursos humanos que ajudam.” (Ent. AE 5:7,8)</p>
	<b>7.2.6 Apoio dos colegas</b>	“Agora os colegas aceitam-nos e eu acho que ajudam e... embora, por vezes, nem sempre da forma mais assertiva, mas a intenção está lá.” (Ent. AE 5:8)
	<b>7.2.6</b>	“Indicadores? Que género de indicadores?” (Ent. AE 4:3)

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>Aprender a estar “como os outros”</b>	“O facto de não terem, por exemplo, ou não demonstrarem, ou atenuarem as suas estereotípias, o facto de conseguirem acompanhar regras simples de sala de aula, interiorizarem-nas e não ser necessário, já praticamente de repetir. Só o simples facto de acompanhar o grupo no que se está a fazer, sem ser preciso insistir ou chegar ao pé ou... acho que isso é o melhor indicador possível de uma inclusão bem concebida. E acho que todo esse, esse momento de avaliação, no fundo tudo isso é uma avaliação e uma aprendizagem, não é? Todas essas regras e deveres que nós interiorizamos ou que tentamos que eles interiorizem são belíssimos indicadores, já para não falar da avaliação em si, obviamente. Mas principalmente o saber estar, o saber ouvir e o saber fazer, basicamente se eles conseguirem interiorizar isso é porque a inclusão está feita.” (Ent. AE 4:3)
	<b>7.2.7 Treino de competências e aquisições escolares</b>	“No meu ciclo de ensino, tudo o que foi feito com estas crianças para trás, porque realmente eles... eu não sei fazer, mas posso dizer que eles leem, às vezes melhor do que muitos dos colegas. [...] Portanto, estas crianças foram extremamente bem ensinadas. E de facto o trabalho que foi feito para trás é fabuloso, portanto para mim isso é fundamental no ciclo de ensino em que eu estou. Todo o trabalho que está feito, a começar com certeza nas educadoras, professoras de 1º ciclo e a equipa do ensino especial, portanto basicamente é isso.” (Ent. AE 4:3,4)
<b>7. Inclusão</b>	<b>7.3 Meios facilitadores</b>	<p>“A integração, exatamente. Portanto, para já é a integração. A inclusão... nós também continuamos a trabalhar, queremos muito que isso aconteça, o objetivo, digamos é o topo, mas degrau a degrau. Eu acho que ali para a inclusão, a escola... a própria orgânica da escola, a exigência em termos de disciplina, em termos das regras, tudo isso, que aquela escola tinha que também ser diferente. Portanto, eu acho que poderá haver inclusão, quando os ambientes também se favorecem a isso. E eu acho que aquela escola não tem ambiente favorável a isso.” (Ent. AE 5:11)</p> <p>“O que é que eu mudaria? É o ambiente. Ou seja, começava por criar regras, disciplina em todos aqueles alunos, professores, docentes e não docentes. Portanto, porque acho que tem que haver uma escola calma, em que se entre e que se respire... não haja confusões, nem gritarias, portanto para podermos sentir-nos bem. E eles também, sentirem-se bem.” (Ent. AE 5:11)</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>7. Inclusão</b> <b>7.4 Barreiras na inclusão</b>	<b>7.4.1 Número de alunos por turma/número de alunos NEE</b>	<p>“Depende das limitações. Pronto, porque a integração da forma como está a ser feita e atualmente não havendo a redução como era, como estava prevista anteriormente em lei, a... perdem as duas partes, porque a maior parte das crianças precisa do acompanhamento individualizado, precisa dum apoio individualizado. Por exemplo, numa turma de trinta é impossível. Portanto perdem as duas partes, se bem que em determinados casos... e buscando, por exemplo a turma da Diana do 5º ano tem toda a vantagem tar numa turma dita, entre aspas, normal mas... e não estar só com crianças com as mesmas deficiências. Terá uma grande evolução e será bom. No geral acho que perdem as duas partes.” (Ent. AE 2:4)</p>
	<b>7.4.2 Falta de formação especializada dos profissionais</b>	<p>“Na comunidade geral ou comunidade escolar?” (Ent. AE 2:7)</p> <p>“A nível da escola eu julgo que, por muito boa vontade que haja e tem a ver com a tal falta de formação que eu acho que a maior parte dos profissionais tem, de ensino, porque aprendem a sua área tiram a parte pedagógica, mas depois falta imensas coisas. [...] Digamos que as crianças diferentes assustam, que não é fácil, porque se for preciso hoje ensinamos uma coisa ficamos muito contentes que a criança aprendeu, amanhã ela já não sabe, portanto temos que voltar... e digamos que a escola oficial, apesar dos chavões que é pela inclusão, quer por isto, continua a bater no nível quantitativo e nas expetativas quantitativas. Ora uma escola... uma verdadeira escola de inclusão tem que ir para além disso.” (Ent. AE 2: 8)</p>
	<b>7.4.3 Valor dos salários: os professores “serem mal pagos”</b>	<p>São mal pagos, portanto a maioria anda com descontentamento e não põe a sua profissão... que tem que se alhear a isso... parte por aí. (Ent. AE 2:8)</p>
	<b>7.4.4 Adaptação dos horários curriculares</b>	<p>“[...] , até porque eu sou contra, entre aspas, à estrutura de escola como existe. O toque, o noventa minutos ou quarenta e cinco e vai-se a correr para outro lado a... que no fundo não deixa uma criança respirar, não deixa uma criança evoluir, pronto. Porque digamos que, nós num trabalho também não há um toque, sai daqui vai para ali, muda de assunto e pronto. Mesmo para as crianças, ditas sem</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		necessidades é violento, pronto. É uma estrutura de ensino violenta, digamos que outras estruturas... e há já estudos feitos nesse sentido. Digamos que áreas mais livres, áreas que, que se executam e que as crianças vão consoante a disposição, consoante as aptidões, vão rolando dentro dessas áreas e vão, no fundo, produzindo o seu currículo. Para mim era melhor do que existe atualmente. Acho que esta escola está um bocadinho obsoleta, este ensino oficial.” (Ent. AE 2:5,6)
	<b>7.4.5 Horários sobrecarregados e falta de tempo para os alunos com NEE</b>	“Agora eu digo que os profissionais não têm tempo, os horários estão sobrecarregados, as turmas estão sobrecarregadas, o que limita uma boa inclusão, um bom trabalho e que essas crianças merecem, porque... é evidente que no geral... eu este ano não consegui, quero ver se para o ano consigo uma horinha, para além do Bernardo e do Daniel estarem na turma, ter uma horinha à parte com eles para poder explorar outras coisas e fazer outras coisas. Porque apesar de eles terem o apoio das colegas do ensino especial e estarem na sala e eu pensar neles, eu tenho que pensar no grosso da turma.” (Ent. AE 2:8)
	<b>7.4.6 Sobrecarga horário para os alunos com NEE</b>	“Pelo menos é essa a minha indicação a, a... no outro dia a falar com a Sónia, ela tem a sensação de que o Rodrigo não gosta de História. Mas eu acho que é o facto de ele ter aulas a um dia que é à hora de almoço e que ele quer ir comer e não pode. Portanto sempre que ele vai para o refeitório tem que vir para a aula de História... e isso há uma ligação... não sei se sou eu que estou... que ele gostaria de ir aquela hora almoçar e tem que vir para História e ele fica um bocadinho frustrado.” (Ent. AE 3:6)
	<b>7.4.7 “Falar de sentimentos ou falar da disciplina?”</b>	“... ainda com a Diana, ainda há um problema. A mãe da Diana, que é professora de História, já foi professora aqui e nós trabalhámos muito porque era coordenadora dela, portanto há uma ligação muito emotiva com a mãe. E claro que isso, também há um choque, saber que, que aquela menina tem aquela problemática, que não é fácil de aceitar, não é? E portanto é assim... os primeiros dias, para mim, foram um bocadinho complicados, a pensar «Será que eu vou conseguir distinguir bem aqui todas estas situações?» e ainda para mais que eu sou um bocadinho chorona, muito emotiva... «Se vou conseguir lidar bem com a situação.». Quando a Diana começa a falar da mãe «Não Diana, falamos da mãe lá fora. Aqui não.». Portanto e tenho que criar essa separação e essa distância, que às vezes para mim também



Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		não é fácil, porque se calhar penso que para a Diana naquele momento o que era importante era falar da mãe e não ouvir falar dos romanos, mas eu tenho que a educar como cidadã.” (Ent. AE 3:7)
	<b>7.4.8 “barreiras humanas”: ter disponibilidade e vontade. Falta de liderança</b>	<p>“Essencialmente, se houver... se não houver barreiras humanas, as físicas é fácil de as fazer desaparecer é só querer, consegue-se fazer tudo, agora tem que haver vontade, tem que haver... se não houver as barreiras humanas isso tudo é possível, agora se houver barreiras humanas isso é muito mais complicado.” (Ent. AE 4:5,6)</p> <p>“Completa. Instabilidade aos meninos. Instabilidade aos docentes, porque passam a vida a explicar. Explicam a uma, passado três meses vai, sai outra e vem e portanto para nós é desgastante e para os meninos são caras novas constantes a entrar e a sair. Não há continuidade no papel de Assistente Operacional. Não há uma continuidade.” (Ent. AE 5:14)</p> <p>“Eu acho que esta escola. Esta escola, a realidade desta escola, da população desta escola, é difícil a inclusão. Por aquilo que eu disse abocado. Não tem, a direção não tem um perfil de, não é chefia, mas é de... não consegue ter um... porque é assim, o facto de serem meninos de bairro, não quer dizer que seja sinónimo de uma escola agitada, duma escola de grande desorganização. [...] Portanto eu acho que tem que haver liderança. Quem lidera, quem está na escola tem que exigir, tem que ser exemplo e tem que exigir aos docentes, aos não docentes e aos alunos de forma a criar esse ambiente. Eu acho que esta escola... Não vejo grandes hipóteses.” (Ent. AE 5:18,19)</p> <p>“Da forma que esta escola... sim. Eu acho que é assim, é difícil. Embora seja cedo também para falar, porque eu estou há três meses naquela escola, portanto é um bocadinho cedo. Pela razão que a Unidade é o primeiro ano que está lá, portanto tenho medo de estar a fazer um juízo que depois possa não ser, mas não prevejo... prevejo aceitação, mais aceitação, mais integração, mais sensibilização dos outros. Mas para a inclusão é necessário outros requisitos que eu acho que a direção se não teve até agora dificilmente terá.” (Ent. AE 5:19)</p>
	<b>7.4.9 A diferença</b>	“Como? Sei lá... isso é um bocado complexo. Como é que as pessoas podem contribuir... sei lá... isso também depende... os miúdos são diferentes, não é? São um pouco diferentes dos outros. Sei lá... não



Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>como barreira na inclusão</b>	os... não os porem à parte, não é? Integrá-los como se eles fossem todos iguais, não é? Embora a gente saiba que eles são diferentes. Não os excluïrem, talvez. Mas também temos que ter a capacidade de ver que esses miúdos não têm um acompanhamento... nunca poderão ser como outro tipo de miúdos, não é? Ter uma vida... têm que ter sempre dependências, não é? Enquanto os outros miúdos, podem não estudar, mas vão para o mercado de trabalho, mal ou bem, não é? Estes miúdos não, vão ser dependentes, embora tentem fazer alguma coisa deles, mas são sempre dependentes, tanto o Daniel com o Bernardo. E acho que o principal tema ali é eles... aqui é eles serem autónomos, aprenderem as... as coisas básicas, não é? P'a serem autónomos, porque... terem uma vida diferente e serem como outros, hum, nunca vão ser.” (Ent. AE 1:7)
	<b>7.4.10 Comportamento s agressivos</b>	<p>“E estou a falar, nomeadamente do Diogo, que eu acho que ele ganhou no 1º ciclo se tentou, mas neste momento, acho que no 2º ciclo não beneficia absolutamente nada, porque não tem, não tem uma estabilidade, não tem comportamentos em que seja possível ele andar, por exemplo na escola. Tem que ficar dentro da sala. Logo, o que é que a escola lhe oferece? Uma sala. Poderão lá ir alguns meninos. Mas estes meninos que podem lá ir ter com ele, são aqueles que já o conhecem, porque os outros fogem, de certeza, porque mede um metro e oitenta, é assustador. Para além de que corremos o risco, sempre de ele poder ser agressivo, entre aspas, de atirar garrafas de água, ou atirar qualquer objeto que apanhe e acertar num deles. [...] Quando os alunos... quando não é possível construir, então eu acho que não beneficiam nada.” (Ent. AE 5:8,9)</p> <p>“Não é de desorganização mas é de agressividade, confusões. Não, eu acho que é possível. Meninos, o facto de serem de bairros sociais não quer dizer que não seja possível, acho que é possível. Agora é possível a partir do momento em que haja regras e haja disciplina, que seja imposta sobretudo as regras, sobretudo regras como eles tenham que se comportar. Eles não se comportam, porque isso nós sabemos, os nossos filhos comportam-se de uma maneira em casa e comportam-se de outra lá fora. Portanto eles, o facto de se comportarem de uma maneira em casa não quer dizer que tenham que se comportar de forma igual e por vezes bem pior do que em casa e que se comportam na escola.” (Ent. AE 5:18,19)</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p><b>7.4.11</b>  <b>Falta de regras na escola, permanente confusão e barulho</b></p> <p>Inadequação à realidade desta patologia</p>	<p>“Eu não digo homogénea, até ela pode ser muito heterogénea. Até é bom, porque a sociedade não é feita só de meninos de um nível ou de não sei quê, nem brancos, nem amarelos, nem não sei o quê. Portanto não. Vamos lá ver, heterogénea, agora equilibrada, que a escola não tem. Portanto, a escola digamos que é homogénea para um lado. É de facto homogénea, não é equilibrada. Porque eu sou apologista de que haja escolas semelhantes à sociedade. Em que há desde o muito bom ao mau, desde o... em termos económicos muito bons aos mais baixos, em termos sociais aos muito bons aos mais baixos. Portanto em que tenha de tudo um pouco e que seja equilibrada, portanto e isso aí, mas pode ser em que as tais regras de convivência, as tais regras de rotina da escola existam de forma a que o ambiente seja minimamente civilizado. Porque na sociedade também isto acontece. Que é o que eu digo aos miúdos, quer dizer «Tu não podes tirar, porque se não, se roubas és apanhado, tens a polícia. Portanto não podes ser mal criado porque se não também és penalizado.». Portanto e quando nós vamos de carro se passamos o vermelho, somos penalizados. Portanto ali naquela escola é a mesma coisa, deveria haver essa disciplina e penalização seja lá qual for, não me interessa. Não é o castigo, mas quer dizer, seja o que for a repreensão o que lhe quiserem chamar, mas de forma a manter um ambiente mais calmo. E para incluir estes meninos, de facto, sem dúvida alguma, sobretudo os autistas porque são miúdos que são muito sensíveis ao barulho, à agitação. É importante que eles [autistas] também, a pouco e pouco se vão adaptando e a saber viver também na confusão, em momentos confusos, em momentos atribulados, em momentos de barulho mas não a tempo inteiro e excessivo.” (Ent. AE 5:19)</p> <p>“É essa mesmo, são as coisas que não estão adequadas para, para estes meninos. Eu acredito que, por exemplo, se fosse uma Unidade de multideficiência seria diferente. Aliás a própria escola tem, já teve um menino de cadeira de rodas, portanto e é diferente. Porque em termos cognitivos eles têm capacidades e têm potencialidades e têm resposta. Têm uma autonomia, não física mas têm comunicação, portanto isso é fundamental, que estes meninos não têm. Mesmo os que têm comunicação verbal, lá está nem sempre é assertiva, nem sempre é adequada, nem sempre é perceptível. Portanto, eu acho que especificamente para meninos autistas não é fácil, sem dúvida não é. Acho que não.” (Ent. AE 5:20)</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>8. O papel da escola na inclusão</b>	<b>8.1. Adaptação das dinâmicas da aula</b>	“Se bem que, julgo que a Educação Física, o colega põe dois ou responsabiliza dois, pelo menos na turma do Márcio, do Rodrigo e da Diana está a fazer isso e julgo que na turma do Bernardo e do Daniel está a tentar que outros alunos deem apoio. Apanhem bolas a...pronto, que haja uma interação.” (Ent. AE 2:4,5)
	<b>8.2 Estarem integrados e conviverem</b>	<p>“E é... acho que isso é que é importante, eles estarem aqui na escola não para saberem quem foram os romanos, os lusitanos, os muçulmanos, mas estarem integrados, conviverem, respeitarem, serem respeitados e terem a noção quem respeita e quem não respeita para poderem no futuro eles serem autónomos e independentes. Acho que isso é o mais importante para, para eles. Não sei se vamos conseguir isso. Vamos todos... acho que todos nós tentamos, até mesmo os miúdos. Nota-se que os miúdos tentam, quando alguém faz alguma coisa à Diana que eles não concordam vão logo dizer à diretora de turma e, e é importante ver isso nos miúdos. Às vezes são os mais certinhos, mas pronto, pode ser que eles transmitam...” (Ent. AE 3:7)</p> <p>“Eu acho que a adaptação até foi bastante boa. Bastante boa, dos alunos eu acho que foi boa, atendendo que estavam os seis numa escola pequena, quatro turmas, portanto é uma escola pequena, passando para um meio enorme, com uma população que vai até aos dezoito, dezanove, vinte anos, não é? E uma população muito complicada em termos de comportamento. Portanto eu acho que eles se adaptaram muito bem. Ainda hoje o Bernardo mandou parar um... «És mau» porque estava a bater noutro, um grandalhão.” (Ent. AE 5:7)</p>
	<b>8.3 Terem um acompanhamento especializado socializarem e progredirem</b>	“Isso vai bater com aquilo que eu disse aqui há pouco, que é... eu acho que as crianças desde que tenham uma certa funcionalidade, acho que devem ser bem vindas, acho que elas pertencem aqui, não pertencem... Não devem estar fechadas, não devem estar excluídas, devem estar na escola com os seus pares. Claro, que com todo o apoio que os professores estão a dar. É fundamental, é muito, muito, muito importante, porque nós professores entramos e saímos, elas [professoras do ensino especial] acompanham-nos desde sempre e isso é um eixo e um porto seguro que eles têm. Portanto eu acho que eles devem ficar, mas tem que haver um acompanhamento muito grande por trás. Atrás desse trabalho

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>todo já feito de anos transatos.” (Ent. AE 4:4)</p> <p>“Passam o tempo todo na turma, só há um tempinho que eles não passam mas porque eles têm uma terapia que não pode ser mudada. Mas passam o tempo todo na turma, todo.” (Ent. AE 4:4)</p> <p>“Eu acho que só lhes pode fazer bem, porque normalmente os alunos que passam uma parte na Unidade frequentam essencialmente atividades do grupo em que é a música, a educação física, são as artes e isso eu acho que é muito importante para desenvolver neles, não só a parte da motricidade fina, da motricidade larga, portanto não só esses aspetos mais, mais físicos e mentais, mas também lhes permite uma coisa importantíssima, que é o sociabilidade ou a socialização com um grupo que eles acabam por ir conhecendo. E por outro lado as outras crianças também têm a ganhar tudo com isso, apercebem-se das diferenças e se calhar um dia mais tarde é mais fácil eles aceitarem como seus colegas de trabalho, como, como pessoas integras que devem ser.” (Ent. AE 4:4,5)</p>
	<p><b>8.5</b> <b>Promoção da inclusão</b></p> <p>Sensibilização à diferença</p> <p>Os outros agem de uma forma natural perante a diferença</p> <p>A escola como</p>	<p>“Eu acho que... eu vou falar pela experiencia de 1º ciclo que acho que é importante. Foi aquela que eu estive quatro anos no 1º ciclo, embora também no 2º ciclo, também se possa dizer o mesmo, embora esteja também numa fase inicial. À imagem e semelhança no que se passou no primeiro acredito que aconteça no segundo. Eu acho que o que se tira de mais positivo nestes meninos, integrados no 1º ciclo ou nestas escolas... normais, digamos, é os outros. É a sensibilização que é feita ao outro, portanto aos colegas, para a deficiência, para a diferença. E eu acredito que os meninos... e a verdade é que vejo isso na experiencia de 1º ciclo, que todos os colegas que estiveram com estes meninos no 1º ciclo, agem de uma forma perfeitamente natural, carinhosa com eles. Cruzam-se no corredor e têm sempre uma palavra com eles, brincam com eles, portanto têm uma atitude completamente diferente, do que outros que não lidaram com esta diferença. Portanto eu acho que o mais positivo é o... é esta sensibilização, porque se pensarmos que estes vão ser, no dia de amanhã, os homens da nossa sociedade, são pessoas que já estão sensibilizadas, sabem como lidar. Encontram num supermercado, em qualquer lado uma criança e imediatamente vão-se lembrar e não se envergonham, não têm medo e são capazes de dirigirem-se a eles. Portanto isso para mim, acho que foi o mais positivo. Os meninos da Unidade beneficiam, sem dúvida</p>

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	meio facilitador para a aquisição de competências sociais	alguma, o convívio com os pares, com os padrões normais, digamos, em termos de competências sociais, a todos os níveis desde que efetivamente o grau da sua patologia não seja tão grave. [...] Mas eu acho que, estes meninos é bom, é positivo a integração na escola desde que, efetivamente eles beneficiem alguma coisa e haja trocas com os pares. E que possam participar em algumas atividades com os pares, nem que seja a Educação Física, a Música, a saída não sei aonde. Portanto se houver isso, ótimo. E que eles possam ter menos com os pares e que possam viver todo o espírito da escola também. Portanto eles possam ir ao recreio, possam estar nos recreios, possam fazer a vida dos outros. A forma de aprender, a forma é diferente, ok. Mas se isto é possível, acho ótimo.” (Ent. AE 5:8, 9)
	Integração e sensibilização	“O que é que valorizo mais, neste momento é mesmo a integração deles, a sensibilização dos outros para estes alunos. Vamos lá a ver. É uma escola que nunca teve uma Unidade lá. Portanto foi a primeira vez e era um «bicho» como sempre. Uma Unidade de meninos autistas é um «bicho de sete cabeças». Portanto foi a primeira vez e quando sabiam que eles iam para lá todos punham as mãos na cabeça. Os próprios alunos, olhavam, uns perguntavam se eles eram meus filhos, outros perguntavam, porque não queriam ser inconvenientes, mas se eles tinham algum problema. Portanto tudo aquilo era novidade para eles. Acredito que ao final de um ano, tal como no 1º ciclo aconteceu, ao final de um ano saberem... os conhecerem, saberem que não são «bichos», saberem que até são meninos que têm as suas... até são engraçados, têm coisas diferentes, mas que também são engraçados e que também têm as suas coisas... consiga... já me perdi na pergunta.” (Ent. AE 5:10)
	Trabalhar a integração com vista à inclusão	“As vantagens já falámos, não é? Os inconvenientes... não acho que haja inconvenientes desde que tenha-se... faça-se o trabalho da integração destes alunos. A integração com vista à inclusão. Porque é possível haver inclusão, pelo menos em alguns casos, eu acho que sim. Nós nunca podemos tirar esse objetivo.” (Ent. AE 5:13)
	<b>8.7 Formação de pais</b>	“A partir do momento em que eu estou a trabalhar numa Unidade de Ensino Estruturado eu já colaboro e estes meninos pertencem a uma turma. Quando há reuniões e sobretudo na primeira reunião de pais eu faço questão em estar presente, marcar a minha presença. Como? Apresentando-me, quem sou, o que

Os agentes educativos – 7, 8 - Os conceitos de inclusão/exclusão em contexto escolar		
Dimensões observadas	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		faço, os objetivos e o que é que existe, a existência da Unidade. Dando a conhecer aos pais a existência da Unidade. Que é o primeiro ano também que está na escola. Portanto, como docente, para chegar aos outros pais, digamos que o meu trabalho é mais por aí. É mais a nível das reuniões, marcar a presença das reuniões de pais, que os outros pais também possam estar presentes e eu estar presente. Como? Marcando, lembrando que existe uma Unidade, existem estes meninos. Porque eu acho que quem vai passar, digamos a palavra e esse conhecimento são os próprios alunos aos pais. Ao saberem que têm um aluno assim ou assado e falarem deles. Portanto, acho que é mais por aí. Como escola, portanto... isto como docente é a única forma que eu vejo, que dou conhecimento. O facto de a escola ter uma Unidade, também dá conhecimento, não eu como docente mas a própria escola dá conhecimento aos outros da existência de algo diferente e que é possível viver-se dentro da escola, portanto com as crianças [deficientes] com os seus filhos.” (Ent. AE 5:17)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3 (9,10,11) – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos**

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
<b>Dimensões a observar na escola</b>	<b>Categorias</b>	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>9. Noção de escola inclusiva</b>	<b>9.1 Não sei!</b>	<p>“Inclusiva? Sei lá. Isso, eu não sei, não sei.” (Ent. AE 1:11)</p> <p>“O que tem ou o que não tem? Sei lá. Tem falta de tanta coisa.” (Ent. AE 1:12)</p>
	<b>9.2 Que integra cada criança com as suas especificidades</b>	<p>“Uma escola inclusiva. Vamos lá ver uma coisa... a escola inclusiva... e encarando a escola inclusiva com seres e jovens diferentes, portanto é isso no fundo a inclusão. Mas o ideal de escola é como eu digo é, é no fundo buscar o que cada um, as características, as potencialidades que cada criança tem, trabalhar muito a parte emocional, que não se trabalha, que se esquece um pouco. Estudos feitos, já se chegou à conclusão que o QE [Queficiente Emocional] é mais importante que o QI [Queficiente de Inteligência]. E portanto, são crianças... uma escola com uma verdadeira inclusão, será isso. Será uma escola que as crianças venham felizes para aprender, que estejam felizes cá e os profissionais também. Que não se passa.” (Ent. AE 2:6,7)</p>
	<b>9.3 Aceita todas as crianças com quaisquer necessidades</b>	<p>“É uma escola que seja qual for a criança, desde problemática a com necessidades... tanto que, há uns anos atrás um jovem que estava num hospital da margem sul, que acabou por falecer há dois anos, nenhuma escola o aceitou e a nossa escola aceitou. Era uma criança que apenas mexia uma bochecha e escrevia no computador e estudou até... julgo 8º ou 9º ano e a nossa escola recebeu-a de braços abertos, portanto ele continuava na margem sul e pronto. E portanto sempre foi uma escola... e é uma escola que não rejeita qualquer criança, portanto enquanto as outras e algumas escolas do Concelho devido aos seus rankings e não querendo baixar a média dos rankings recusa alunos, não pensando que se calhar, se ele fosse até que poderia ser um ótimo aluno devido aos processos que algumas têm, a nossa não faz.” (Ent. AE 2:7)</p>
	<b>9.4 Aceita todas as variantes, não discrimina e</b>	<p>“Uma escola que aceita todas estas crianças com o espectro do autismo e não só e que as sabe valorizar e que lhes pode dar ferramentas, para que eles possam um dia ser cidadão mais autónomos, menos dependentes e uteis, para si e para os outros.” (Ent. AE 4:5)</p> <p>“É uma escola que aceita todas as variantes, se é assim que se pode dizer, situações, tentando trata-las de</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>trata todos por igual</b>	forma igual, mas respeitando as diferenças, portanto o que é um bocadinho difícil. Porque se aquele menino tem autismo, eu tenho que saber as características e às vezes não é fácil com outra diversidade. (Ent. AE 3:8)
	<b>9.5 Escola multiétnica e multicultural</b>	“Como nós temos ciganos, africanos e nos africanos temos: cabo-verdianos, guineenses, angolanos, de S. Tomé, é difícil, temos também pessoas da Roménia já tivemos aqui chinesas, portanto há uma grande diversidade. Mas eu acho que a escola inclusa é isso mesmo onde todos possam conviver e dar o seu melhor e nós podermos ver o que é melhor, porque às vezes eles consideram que é o melhor e nós sabemos que não é, mas que não, não é muito fácil, isso eu tenho noção exata e não sei se se consegue fazer bem, mas acho que é importante e que se deve fazer, embora... claro que se me perguntarem o que é que eu preferia ter para ter sucesso. Se calhar só meninos com determinadas características, era o fácil, mas não é isso que nos interessa. Agora a nossa sociedade é composta por diversidade e se não for na escola que toda a gente se começa a habituar a esta situação, no futuro não se consegue. Portanto, se eu como professora não fosse criada e fui criada com meninos de várias nacionalidades e de várias etnias, se calhar como professora também tinha mais dificuldade. E desde miúda que também estou com várias pessoas e tinha uma miúda, uma vizinha, que tinha uma deficiência, eu gostava imenso de brincar com ela. Portanto acho que é importante e cada vez mais... como os nossos miúdos passam muito tempo sozinhos. Cada vez mais é importante eles saberem que há várias pessoas de raças diferentes, maneiras diferentes... para se ver, se pode melhorar alguma coisa.” (Ent. AE 3:8)
	<b>9.6 Está habituada a viver e a acolher a diferença</b>	“Se calhar, porque as pessoas que cá trabalham, funcionários, professores e mesmo a nossa população escolar, embora sejam uma população difícil, contudo é uma população que está habituada a reconhecer a diferença, às vezes já sentiu a diferença na pele e talvez por isso receba estas crianças com braços mais abertos do que, se calhar outras populações, quer de professores, quer de funcionários ou de alunos em que sejam mais homogêneos. Talvez por ser tão heterogêneo seja mais fácil de receber.” (Ent. AE 4:5)
	<b>9.7 Quando a pessoa</b>	“Escola inclusiva. Se calhar vou dizer uma grande asneira. Mas a escola inclusiva para mim... porque eu acho que o termo de inclusão é assim muito, uma coisa muito vaga, portanto vou dizer aquilo que



Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>diferente se sente parte do sistema, é aceite</b>	considero. A inclusão é quando os alunos ou é quando a pessoa diferente, sente-se... está integrada e incluída na vida dos outros, ou seja consegue com adaptações, com apoios, mas fazer uma vida como os outros sem ser excluída, sem ter que estar à parte. Não quer dizer, lá está, quando eles vão à educação física, fazem educação física mas adaptada, portanto não considero que estejam... considero que estão incluídos porque há momentos que inclusivamente fazem em conjunto. Portanto quando as coisas funcionam em conjunto, momentos de conjunto e toda uma vida conjunta eu acho que é a inclusão. E é inclusão na escola. Considero quando há inclusão numa escola, esse menino pode ter uma vida cá fora em que também é incluído, portanto e não é excluído, ou seja a escola, se houver inclusão numa determinada pessoa, essa pessoa poderá sair cá fora porque sente-se também... não é excluída ou não é excluído... portanto no fundo é aceite e é... faz a sua vida e é capaz de fazer a sua vida. A partir do momento em que não acontece na escola também dificilmente acontece cá fora. Porque a escola é que vai ensinar e vai, digamos testar como é que ele vai conseguir estar cá fora. Daí eu dizer que inclusão destes meninos não existe. Por exemplo o daqueles três meninos que estão na turma existe mais inclusão embora eu ache que não na totalidade, porque eles também ainda não conseguem ainda fazer uma vida conjunta. Enquanto os outros também não, porque não é só os meninos estarem com os outros, os outros também têm que estar. A inclusão parte dos outros incluírem-nos. E esta parte dos outros incluir é que acho que ainda não está. E é difícil. Portanto acho que inclusão..." (Ent. AE 5:18)
<b>10. O papel dos pais na escola</b>	<b>10.1 O contributo dos pais junto da escola no desenvolvimento e sucesso do(a) filho(a)</b>	"E o contributo deles é fundamental também. Porque estes meninos... toda a informação que vem dos pais é extremamente importante para nós sabermos como lidar com eles. Como é que os pais lidam com eles também, porque também eles precisam muitas vezes porque são pais muito fragilizados e por vezes por questões afetivas obviamente, não têm atitudes, nem tomam caminhos mais corretos, como qualquer pai, como qualquer mãe. Os que estão de fora conseguem ver melhor que os que estão de dentro. Portanto, e isso é importante que nós os conhecemos e eles também. Toda a comunicação entre o docente e os encarregados de educação ou os pais é fundamental para o conhecimento mútuo em que possa haver uma interajuda. Os pais nos possam ajudar como lidar com eles nessa complementaridade e nós

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		podermos, por vezes ajudar os pais também a melhorar um bocadinho as suas fragilidades também. Porque muitas vezes estão... é um cansaço, é um desespero. Muitas vezes estão muito... a aceitação da própria deficiência que é muito complicada. Portanto o nosso papel é fundamental nesse sentido, mas o deles também é muito importante para nos ajudarem também a saber lidar com os filhos [deles], porque eles melhor que ninguém os conhecem, não é?” (Ent. AE 5:16,17)
	<b>10.2 O papel dos pais e da escola num processo de desenvolvimento</b>	“O papel dos pais é importante, porque a escola, na minha perspetiva, mesmo nas crianças com Necessidades Educativas Especiais, nós somos a continuidade. A escola em termos de educação deverá ser a continuação dos pais, complemento dos pais. Quando falo em educação não é só na área académica, é a formação como seres humanos. O papel dos pais é importante para exatamente nos ajudar nessa complementaridade a nível de educação, formação do aluno ou da criança. O papel dos pais e?” (Ent. AE 5:16)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>	<b>11.2 As Unidades, objetivo e finalidade</b>	“As Unidades... Eu acho que é... eu concordo com as Unidades e acho que são importantes na medida em que, são metodologias específicas para estes alunos e dá-lhes oportunidade de integrarem exatamente numa escola normal, de ensino regular e conviverem com os pares. Porque é importante também porque a sociedade... para os lançar para a sociedade no dia de amanhã, eles têm que saber lidar e os outros têm que saber lidar com eles. As Unidades no fundo, prepara-os e trabalha-os... trabalha os alunos nesse sentido, portanto não só a nível da sua independência, a nível desenvolvimento global, seja cognitivo, comunicação etc., com uma metodologia específica desta patologia. E eu acredito que de facto, estes meninos necessitam dessa metodologia para conseguirem evoluir numa forma mais positiva. Portanto eu acho que é importante, acho que é positivo e acho que se consegue resultados.” (Ent. AE 5:11)

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>11.3 A importância do trabalho em equipa</b>	“Como é óbvio, como é óbvio. Pela razão que estava a dizer, se a Assistente entra e sai, entra e sai, não há uma continuidade. Portanto nós continuamos, mas não há uma continuidade para os meninos. Se nós temos um trabalho, se temos uma metodologia, se temos uma rotina, se temos uma forma de... uma atitude específica com aquele menino naquelas situações. Portanto é importante que elas também a tenham ou que complementem. Portanto isto é um bocadinho como o casamento, não é? Portanto há o marido e a mulher, não têm que ser iguais, mas têm que se tornar um só, na medida do possível. Na minha perspetiva é assim que eu vejo o casamento. Eles têm que ser um só. Para os filhos, o pai e a mãe é um só sendo que o pai é pai e a mãe é mãe, obviamente, mas complementam-se e tornam-se um só. Um só, no sentido de conseguir os objetivos. Portanto eu acho que o papel é tão importante, porque acho que o trabalho será tanto mais positivo quanto mais o papel da Auxiliar for em sintonia com os docentes e com os meninos.” (Ent. AE 5:15)
	<b>11.5 Organização tempo, espaço e conteúdos programáticos</b>	“Dentro da Unidade há o período da receção, que nós chamamos a «reunião» ou «marcar presenças» em que marcamos as presenças, onde é explorado os dias da semana, o mês, o dia do mês, a estação do ano, o tempo, que tempo é que faz no dia e em que, portanto estamos com o objetivo também, de criar ali uma certa comunicação entre eles, social, eh... e explorando todas as outras áreas, quer dizer, a nível de emparelhamento de palavras, de contar os dias, os números, a contagem mecânica, no fundo, dos dias do mês, os meses, o tempo... e a nível de canções, mimadas, não mimadas, rítmicas e que vamos... portanto é esse período. Depois vão... agora é um bocadinho difícil porque, com o Diogo a rotina alterou um bocadinho. Porque o objetivo é irem para a sua área de trabalho, enquanto uns estão na área de aprender que é o trabalho direto com o adulto. Agora com o Diogo, não é possível fazer todos os dias, pelo menos da parte da manhã com um, mas portanto na sua área de trabalho fazem as suas tarefas de forma autónoma. [...] Vindo do lanche, voltam para a área... o que esteve aprender, na área de aprender, vai para o trabalho autónomo, o que esteve no trabalho autónomo vai para o aprender ou... e o terceiro, o Diogo fica na área de trabalho de grupo com o adulto a fazer o que na altura se prevê ou que se vê que é mais indicado, que ele tem... que lhe dá algum prazer e que adere à atividade, ou é canções ou é livros

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		ou... pouco mais. [...] Depois do almoço, normalmente é um período então de trabalho de grupo ou com jogos, ou atividades plásticas. Fazemos um trabalho de grupo finalizando na área do brincar, computador ou... finalizando aí, portanto ou na área de brincar ou computador digamos que é um prémio que eles gostam.” (Ent. AE 5:4,5)
	<b>11.6 Contexto e identidade</b>	<p>“5º ano administrativo, portanto eles são autistas, não têm... três não estão, a nível académico, não estão ao nível do 5º ano nem pouco nem mais ou menos. Um está ao nível de dois anos o outro está ao nível de dois anos embora ao nível de autonomia esteja, ou seja muito mais funcional e o outro está ao nível de cinco, seis anos. Embora tenham todos entre os dez e os doze.” (Ent. AE 5:2)</p> <p>“Dois anos de idade, não é? Dois, três anos de idade. Portanto estão na fase da brincadeira, o tira, o põe, o atira para o chão... Sendo que um deles, o Danielzinho portanto está... em termos funcionais é um menino muito mais funcional, em termos académicos tem pouco, tem mais limitações. Os outros três estão no 5º ano administrativamente, a nível académico estão, vão acompanhando, digamos, os conteúdos do 5º ano, mas com muitas dificuldades. Sobretudo a nível de interpretação, generalização tudo o que tem a ver com abstração, têm muitas dificuldades e depois como têm dificuldades nesta área reflete-se em todas as disciplinas: no português, matemática, ciências, história, portanto reflete-se um bocadinho. Têm muitas dificuldades em termos de organização de pensamento, das ideias, o que também se reflete depois também na escrita e nalguns casos também da própria oralidade. Portanto eles apresentam muitas dificuldades em conseguir acompanhar os conhecimentos, sendo que eles vão conseguindo...” (Ent. AE 5:2)</p> <p>“Dez. Têm todos dez, onze. Um, dois, três, quatro com dez e dois com onze.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“São cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino. Há poucas meninas nestas patologias. A percentagem é muito maior nos rapazes. Predomina.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Diana, Rodrigo, moram ali em [...] o Bernardo, o Daniel [...] o Bernardo, o Daniel e Márcio moram na zona de [...], de [...] portanto [estes 3 últimos] não pertencem à área, em termos de área de agrupamento não pertencem e o Diogo mora no ... é, concelho de Cascais mas muito mais distantes, mesmo.” (Ent.</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>AE 5:3)</p> <p>“São Perturbações do Espetro do Autismo, sendo que podemos dizer que três são do autismo mais funcional, tanto que estão a acompanhar a nível académico e são funcionais. Os outros três, menos funcionais e com perturbações mais graves.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Venho desde o 1º ciclo exceto a Diana que só entrou no 2º ano. Sim, no 2º ano. Portanto no 1º ano entraram os cinco, a Diana entrou no 2º ano, veio do Algarve que a mãe é professora e estava lá colocada, portanto veio de lá. A Diana é considerada mais Asperger, que pertence ao Autismo mas mais funcional e com... mas é mais Asperger.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Ui, varia. Dois filhos únicos, a viver com os pais. Márcio com quatro irmãos a viver com os pais também, quatro irmãos. O Daniel, são dois filhos, portanto ele e mais o irmão a viver neste momento também com os pais, que o pai dele esteve ausente durante uns anos, em Angola e separado, digamos. Diogo, filho único. Portanto, o Daniel e a Diana dois [irmãos], são dois [irmãos] e o Diogo filho único e o Rodrigo três [irmãos], agora também todos a viverem com pais, não há nenhum de... monoparental.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Digamos que só tenho um caso de... que é médio baixo, não é baixo mesmo, desculpe. É baixo, os outros são...” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Sim, sim, sim. Tanto que são dois filhos e essa mãe enquanto o pai esteve ausente, teve muitas dificuldades, tanto que eu sou madrinha dele por alguma razão. Quando era preciso financiar, era eu que entrava para ajudar. E os outros, eu acho que são médios, a nível económico.” (Ent. AE 5:3)</p> <p>“Sim, sim.” (Ent. AE 5:4)</p> <p>“A Diana, a da Diana é licenciatura, a mãe é professora e o pai é militar, portanto é universitário, digamos. Os outros têm 11º ano, têm 12º aliás, 12º eh... com exceção do Daniel, pronto que a mãe não tem formação, deve ter para aí a 4ª classe. 4ª classe que é o 4º ano, é capaz de ser isso. Os outros devem ter, entre o 9º e o 12º. Ai não, peço desculpa, a Diana e o Bernardo estão a nível universitário. É a Diana e o Bernardo a nível universitário sendo o pai do Bernardo... não sei se ele é a nível de Bacharelato ou</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>licenciatura.” (Ent. AE 5:4)</p> <p>“Os da Unidade têm todos o curriculum específico, portanto chamava-se o curriculum alternativo, portanto não vão... não conseguem de maneira nenhuma ter a parte académica, os conteúdos académicos, portanto têm conteúdos específicos. Os outros três têm os conteúdos académicos mas adaptados, com adaptações curriculares, sobretudo na área da avaliação, na forma como se avalia, nas várias hipóteses de avaliar, portanto o teste... repita lá só a pergunta para eu perceber o que é que eu tenho que...” (Ent. AE 5:6)</p>
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b> <b>11.7 Como contexto de inclusão</b>	<b>11.7.2 Treino de competências sensoriais e motoras</b>	<p>“São feitas lá na sala. Têm tudo, os coisões... os... eles trabalham através dos símbolos, não é? Se não for através dos símbolos eles não sabem fazer nada. E então vão ver o horário. Têm lá o horário, tudo específico e através dos desenhos e eles sabem.” (Ent. AE 1:9)</p> <p>“Eles aprendem... ir. Vão à casa de banho, sabem quando é que têm que ir à casa de banho. Aprendem a... muita coisa. Eles por acaso têm uma agenda muito preenchida. Tudo, desde números a... desenhos a vestir-se, tudo, tudo, tudo, tudo. A ser autónomos, a escrever o nome. O Bernardo escreve o nome dele, põe datas. O Daniel não. O Daniel, só através, por exemplo tem o nome dele aqui, picotado e ele com a caneta, vai fazendo. Agora ser autónomo, como o Bernardo, escrever sem copiar, não. Esse é diferente do outro.” (Ent. AE 1:10)</p>
	<b>11.7.3 Têm acompanhamento e apoio profissionalizado</b>	<p>“Ah. Nem sei. Nem sei o que é que se devia melhorar. Nada. Eles, aqui tão bem tratados, não é? Acho que eles aqui têm o essencial. Só o sítio onde eles estão, onde a sala tá implantada, no meio de, digamos, é que acho, que não acho muito certo. Mas que ali não falta nada. Eles tão a ser bem educados, tão a ter tudo pra vida. Claro dentro das possibilidades deles.” (Ent. AE 1:13)</p> <p>“Eu acho que... pelo... as poucas que conheço, porque conheço atualmente a nossa, conheço outra que está a surgir agora em [...], no [...] e que também... a nível do 1º ciclo... digamos que é o mínimo, porque digamos que sem essas equipas, sem essas Unidades era impossível a inclusão dessas crianças, mesmo, pronto. Porque digamos que as[...] e outras instituições fecharam e que eram uma resposta tanto às famílias como às próprias crianças. E que a escola se não houver essas Unidades, se não houver...</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>acho que são poucas, acho que são poucos profissionais, que deveria dar mais tempo, pronto mais profissionais para que chegassem às crianças e que pudessem apoiar da forma até que a maior parte desses profissionais gostaria, mas que está limitado, atado de pés e mãos.” (Ent. AE 2:6)</p> <p>“Portanto se não houvesse esses profissionais, por exemplo também a darem o apoio... é o que eu digo, as Unidades e que estão extremamente bem estruturadas, pelo que me é dado ver, era impossível e não havia hipóteses, mesmo. Fingia-se.” (Ent. AE 2:8)</p> <p>“Eu acho que sim que convém estarem presentes nas escolas. Primeiro, para estas crianças, por exemplo o Daniel e o Bernardo também são meus alunos... Eu não tenho muito contato com o Daniel e o Bernardo apesar de serem meus alunos, eles não vão à minha aula, portanto para esses eu não faço adaptações, só fiz para estes três meninos [refere-se ao Rodrigo, Márcio e Diana]. Agora quando eu os vejo, eu acho que eles são muito amorosos, muito queridos, muito sociáveis. Agora sabemos que chegou outro [refere-se ao Diogo], que também é da minha turma, da outra turma, eu não o conheço, mas ainda hoje a mãe quando saiu daqui ia super contente, porque ele entrou a fazer uma birra que não queria ficar e depois de grande esforço ele conseguiu ficar. Até que ponto não é violento para esta criança, todos os dias esta situação!” (Ent. AE 3:5)</p> <p>“Eu só posso ver inconvenientes ou constrangimentos se as Unidades não forem bem planeadas, se não tiverem um número eficaz e suficiente de funcionárias de apoio e um número suficiente, ou pelo menos q.b. de professores de ensino especial. Portanto não vejo qualquer tipo de constrangimento, não vejo qualquer impedimento pelo contrário.” (Ent. AE 4:5)</p>
	<b>11.7.4 A Unidade como ambiente de interação interpares</b>	<p>“Dentro da Unidade também se tenta lá está, mesmo nos períodos de trabalho de grupo em que... provocar, nós provocamos um bocadinho essa interação e a existência do outro.” (Ent. AE 5:10)</p>
	<b>11.7.5</b>	<p>“Exato. Lá está, mais uma vez eles quando eles efetivamente beneficiam e é positivo para o aluno aquela</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>A Unidade como resposta às necessidades dos alunos com PEA</b>	estrutura. Portanto se a Unidade... se o aluno está na Unidade e a Unidade oferece-lhe e dá-lhe resposta às suas necessidades, concordo.” (Ent. AE 5:11)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b> <b>11.8 As UEE como contexto de exclusão</b>	<b>11.8.1 Isolamento e dificuldade de conviver com outros</b>	<p>“Sim, sim, porque lá tão mais isolados, não é? Não têm quase...” (Ent. AE 1:6)</p> <p>“É pra poupar dinheiro ao estado. Não é? Eu acho que sim.” (Ent. AE 1:9)</p> <p>“No meio deste tipo de escola? Eu acho muito mal isto. Não é tar a excluir os miúdos. Mas aqueles miúdos não se integram e isolam-se. Qual é o interesse de eles estarem aqui no meio é pr’o estado poupar dinheiro? Pra não fazer instituições pr’aqueles miúdos, porque eles não brincam. Tirando o Bernardo e é preciso os outros o virem buscar porque o Bernardo ir, entrar numa brincadeira, não vai. Eles pra brincarem têm que puxar e não logo à primeira o Bernardo. O outro é escusado. O outro nem vale a pena. Por isso... não sei se é bom eles tarem com este tipo de miúdos também. Se não. Eu não percebo, não sou técnica, não sei. S’ é bom eles lidarem com outros miúdos diferentes deles, s’ é bom qu’ eles sejam com miúdos também... como eles. Não sei.” (Ent. AE 1:8,9)</p> <p>“Eu acho que não traz grandes benefícios ós miúdos. Os miúdos não têm contato, a não ser no intervalo, eles se vão meter com eles. De resto... Não vejo. Ninguém vai lá, ninguém vê, ninguém sabe. Tá ali aquela sala p’a trabalhar com aquele tipo de miúdos, mais nada. Eu pelo menos vejo isso assim.” (Ent. AE 1:12)</p> <p>“É assim, em relação a este caso que são miúdos, que como eu já disse, não se nota muito, não, não me deixa muito preocupada. Agora, casos que eu vi de outros miúdos, aí deixa... se calhar ficaria mais preocupada. À partida eu acho que eles devem ser incluídos, mas teria que se ter uma certa atenção ao grau e à situação em que estão, à avaliação, porque alguns meninos... tenho uma certa dificuldade... e eu penso, não sei posso estar errada, até para eles deve ser difícil entrarem neste mundo, porque este mundo é gigantesco para eles. E também os outros miúdos, como eu disse à bocado, são um bocadinho cruéis e enquanto não estão habituados e não estão sociabilizados com estas crianças, são bastante cruéis e nós</p>



Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>sabemos em relação a um caso que cá temos, de uma aluna que quando veio, notámos... ela não era autista tem outra, outra situação e notámos que era assim um bocadito complicado. E também já tivemos cá outro aluno com outras perturbações e não foi muito fácil. Portanto depende deles, também acho que do contexto familiar, da faixa etária, portanto há assim uns tantos fatores. Claro que concordo que eles estejam presentes na escola, se é a melhor medida, isso aí é que já não sei.” (Ent. AE 3:4,5)</p> <p>“Quando o aluno não beneficia ou pelo menos não tem... a Unidade não consegue oferecer-lhe aquilo que ele necessita. Já não tem a ver só com metodologia, mas com tudo o resto, que é o caso do Diogo que acho que é um aluno... vamos lá ver, quando são alunos já graves ou com patologias graves, acho que por muito que nós queiramos, de facto é esse o nosso objetivo é a inclusão. Primeiro é a integração e depois a inclusão. Quando não se consegue isso, de facto e torna-se... e eu falo mais nisso e batalho muito neste menino [Diogo], porque depois acho que se torna prejudicial para os outros. Porque depois não há condições, e tal como disse abocado os alunos deixaram de ir à turma, porque a partir do momento em que este aluno apareceu, os recursos humanos têm que ser encaminhados para ele, porque ele necessita deles mais do que os outros, em termos imediatos. Não é que os outros não precisem, mas é por questões de segurança tem que estar sempre um adulto. A partir do momento que [o Diogo] está com o adulto, deixa de estar com os outros.” (Ent. AE 5:11,12)</p>
	<b>11.8.2</b> <b>Ter comportamentos agressivos</b>	<p>“Aquele sala tem dois. Diz qu’amanhã vem um, que é o pior d’eles todos. É o terrível. Não sei se conhece o Diogo. Diz que esse é terrível, qu’esse aí é mesmo... só mesmo tipo... e... e tavam a ver se não vinha pr’aqui, porque não há condições pra esse miúdo. Esse miúdo tem que tar isolado. Não pode fazer intervalo com os outros. É agressivo. É, é, é, é, é mesmo, da patologia d’ele, é mesmo coiso, não pode tar aqui. Aquele é que devia tar numa instituição mesmo só... Ali vai ficar um bicho fechado até a mãe o vir buscar. A mãe vem trazê-lo, às nove e depois vem buscá-lo ao quarto pr’ó meio dia qu’é p’a não, não estar em contato com os outros miúdos. Senão esse miúdo é muito gozado, porque andar parece um boneco articulado, tá a ver. E é diferente...” (Ent. AE 1:9)</p>
	<b>11.8.3</b>	<p>“Eu acho que sozinhos, em grupo é demais pra cabeça deles, muita confusão, muito barulho, eles não</p>

Os agentes educativos – 9,10,11 – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>Excesso de barulho exterior</b>	gostam. E eu de manhã quando os levo, depois do intervalo, nos corredores, há muita confusão pra entrar, há muitas salas e não sei quê. Eles tão sempre desejosos pra chegar à sala pra eu abrir a porta, pra irem lá pra dentro. Não em grupo não. Estes miúdos, em grupo não.” (Ent. AE 1:11)
	<b>11.8.4 Estar só com outras crianças com perturbações!</b>	“ Mas também não sei qual seria a situação, ficar em casa com os pais? Também não pode ser, porque eles têm que ter contato com as outras pessoas, têm que conviver. Viver é conviver, não é? E nós vemos, quando estamos doentes sozinhos em casa, somos adultos, estamos com o pensamento todo e ficamos super angustiados, portanto não sei... se não houvesse estas Unidades teria que haver uma escola em que eles estivessem. Mas estar só com meninos com perturbações, se calhar também não é muito saudável, não sei. É uma questão que me preocupa muito e que às vezes penso, mas que se calhar por ter medo de saber a resposta tento por de parte. É um bocadinho egoísmo.” (Ent. AE 3:5)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>	<b>11.9 Outra escola para alunos com NEE Separar?</b>	<p>“Dos autistas? Eu não... eu nunca concordei, mas quem sou eu, não é? Eu acho que devia haver escolas específicas para aquele tipo de alunos. Não era excluir disto, mas que fosse perto, ou ao lado, não tou a dizer no mesmo edifício. Ter contato pr’a quê? Poderiam ter o contato, por exemplo, no intervalo, ou não, ou não ter, porque... Não vejo que seja, grande... pelo menos com estes dois, não é? Não conheço, depende do grau de autismo, não é?” (Ent. AE 1:12)</p> <p>“Mas também, lá está, como lhe disse não concordo com este tipo de... que funcione nas escolas normais, ditas normais, este tipo de salas. Não concordo.” (Ent. AE 1:13)</p> <p>“Portanto eu aí acho que ele... quando prejudica mais os outros e a ele porque não beneficia, devem ir para instituições próprias que lhes possam dar, então respostas mais adequadas às necessidades.” (Ent. AE 5:12)</p> <p>“Que tenha um aluno como o Daniel que de facto pensar que ele fica ali mais um, dois, três anos ali será benéfico? Não teremos que pensar numa alternativa? Estudar, ponderar outras alternativas já, porque depois pode ser tarde ou porque não há vagas quando queremos, não é? Porque as instituições estão cheias, muitas delas, sobretudo aquelas que são realmente mais concorridas.” (Ent. AE 5:20)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 4.1** – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1.1</b> <b>Formação e experiência profissional</b>	<b>1.1.1</b> <b>Formação académica e específica</b>	<p>“Não. Tirei um... umas formações a nível dos conflitos, de... daqueles cursos que se tiram... mas a nível de Ensino Especial, não tenho formação.” (Ent. AE 2:1)</p> <p>“Sou licenciada em História.” (Ent. AE 3:2)</p> <p>“Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, entre parêntesis Francês e Inglês.” (Ent. AE 4:1)</p> <p>“Educadora de Infância com licenciatura em Educação Especial.” (Ent. AE 5:1)</p>
	<b>1.1.2</b> <b>Formação em educação especial</b>	<p>“Experiência tenho, comecei em Ensino Especial. Quando comecei a dar aulas, comecei no colégio [...], que só tinha dois tipos de alunos ou crianças de ensino especial ou problemáticas que eram corridas de todas as escolas. Foi assim que iniciei.” (Ent. AE 2:1)</p> <p>“Tenho. Fiz um Mestrado, fiz primeiro especialização e depois fiz Mestrado.” (Ent. AE 4:1)</p>
	<b>1.1.3</b> <b>Prática e experiência em Educação Especial</b>	<p>“Também. Fui quatro anos professora dos apoios educativos e um dos anos fui coordenadora da equipa educativa.” (Ent. AE 4:1)</p> <p>“Tenho, desde 2003. A partir de 2003.” (Ent. AE 5:1)</p> <p>“Repita lá, desculpe lá. É assim deixe-me só aqui dizer uma coisa. Tenho experiência em Educação Especial, ou seja, estou como professora de Educação Especial desde 2003, mas sempre ou quase sempre tive meninos integrados no Jardim de Infância com necessidades educativas especiais e com deficiências mesmo. Daí o bichinho também cresceu mais.” (Ent. AE 5:1,2)</p>
	<b>1.1.4</b> <b>A importância do perfil no profissional</b>	<p>“Como em tudo e com crianças eu acho que muito mais, até mesmo para entrar nos cursos. Quando vão, quando as pessoas pensam, tirar um curso de professor de 1º ciclo, seja qual for. A nível da educação eu acho que deveria ter, como nós tivemos ou pelo menos eu tive, um teste psicotécnico na faculdade em que nos é tirado logo ali a ideia se de facto tem-se perfil ou não para. Porque nós estamos a lidar com pessoas não estamos a lidar com papéis. Portanto eu acho que deveria haver em todos.” (Ent. AE 5:16)</p>
<b>1.2</b>	<b>1.2.1</b>	<p>“Quais os outros professores?” (Ent. AE 1:8)</p>

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>Relação com outros professores</b>	<b>Visita à UEE</b>	<p>“Hum... não sei... não sei porque eu nunca falei com isso e os professores...” (Ent. AE 1:8)</p> <p>“Não... os professores não ligam, nem se metem. Podiam dizer «Ah! Esse é que é o não sei quantos, esse é que é o...». Não. Nem fazem questão de ir lá à sala ver e não sei quê. Outro dia a professora, a Manuela, é que chamou uma professora que tava ali «Ah! Anda cá ver a sala e não sei quê» uma professora daí, que é EVT. E eu disse assim: «Eu até tou a estranhar esta professora vir pr’aqui». E ela foi lá «Ah! Gostei muito e não sei quê. A sala tá muito gira pr’os miúdos e não sei quê». Mas nunca ouvi comentário nenhum dos outros professores. Nem dizer «Ah! Então estes é que são os autistas e não sei quê. E isto e aquilo». Não se manifestam. Pelo menos comigo nunca se manifestaram. Não notei nada.” (Ent. AE 1:8)</p>
	<b>1.2.2 Reuniões com outros professores</b>	<p>“Somo nós... O projeto educativo, de agrupamento, é o agrupamento e o projeto curricular de turma, somos nós. Já tivemos duas reuniões, tivemos a debater as estratégias e a minha colega, tem precisamente alguns pontos já alinhavados. Que eu já falei com ela, disse que ia pôr aqui na pen e depois faço chegar.” (Ent. AE 3:4)</p> <p>“Nós fazemos tudo em conjunto, no conselho de turma.” (Ent. AE 3:4)</p>
	<b>1.2.3 Plano curricular e adaptações</b>	<p>“Depois eles têm as chamadas «adaptações curriculares», que cada disciplina faz a sua adaptação.” (Ent. AE 3:4)</p> <p>“Não, cada professor faz... mas por exemplo, no meu acaso, eu e a Sónia [Professora da UEE] tivemos a ver e a debater e fizemos as adaptações em, em conjunto. Claro que depois ao longo do ano vamos tentando... criar ali um ponto... ver se... avançamos mais, retiramos mais um conceito, colocamos... vamos sempre fazendo ali um balanço da situação.” (Ent. AE 3:4)</p>
<b>1.3. Dinâmica profissional</b>	<b>1.3.1 A adaptação das crianças à sala</b>	<p>“A... eu acho que é um bocadinho um ciclo vicioso, como sempre tive alunos com necessidades educativas especiais, desde o primeiro ano que dou aulas. Vi como é que podia trabalhar com eles em sala de aula, enquanto professora, depois quando passei para o outro lado da questão, como professora do ensino especial, fui levar aos meus colegas aquilo que eu tinha aprendido na prática e que muitas vezes</p>

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		<p>as pessoas não têm a noção de que é... que são coisas muito simples para fazer. Tirar uma pergunta do texto, fazer... desmultiplicar questões, ler se for necessário. Como estar, sei lá, com hiperativos dentro de sala de aula, o que é que se deve fazer, o que é que se pode, o que é que não se pode, temos que tomar atenção. Portanto, quando passei para o outro, passei um pouco essa experiencia, do que é que me tinha acontecido enquanto professora. E neste momento não estando no ensino especial tenho, tenho sempre alunos na minha direção de turma ou noutras, tenho sempre meninos do ensino especial e normalmente, procuro sempre informar-me, que há sempre coisas novas para saber. Falo sempre com os professores do ensino especial, tentar sempre perceber o que é que é melhor, ter feedbacks porque não temos muito tempo para estar com eles.” (Ent. AE 4:2)</p> <p>“Portanto esses dois momentos era o que havia, eles faziam, portanto uma vez por semana cada uma delas. Com a vinda do Diogo a educação física vão com a Auxiliar. Foi bom porque já houve um período, digamos de aprendizagem do que é que se pode do que é que não pode... obviamente que depois do trabalho, o tal trabalho para as necessidades dos meninos já não é feito porque obviamente que a Auxiliar não tem essa capacidade, não é? E aí o professor terá que também ter essa capacidade de ajudar o adulto, ainda não sei se consegue ou não. Também não conseguimos aferir muito bem porque ele faltou. A música também ainda não surgiu a oportunidade de eles irem, mas pronto, vamos tentar que eles vão.” (Ent. AE 5:5)</p>
	<b>1.3.2 Ler e estudar sobre PEA</b>	<p>“Costumo procurar na internet... por exemplo não sabia, que eles têm uma sensibilidade extrema nos pés, não sabia disso.” (Ent. AE 3:2)</p> <p>“A formação académica é relativa, abre-nos as portas, dão-nos algumas, alguns conhecimentos para adquirirmos, não é conhecimentos, sítios ou onde poderemos ir aprofundar aqueles temas, porque efetivamente... pelo menos da minha, da minha especialização, eu acho que tirei pouco, tirei mais foi... o que existe e depois a prática efetivamente é que me fez procurar mais sobre determinadas patologias que apareciam, a forma de intervir,... portanto aí é que eu comecei a aprofundar conhecimentos, digamos</p>

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		teóricos e a prática é que nos dá, é a grande lição mesmo é a prática.” (Ent. AE 5:2)
	<b>1.3.3 Partilhar a experiência com outros</b>	Como é importante para mim, atualizar-me, conhecer, estar com outras pessoas, conversarmos sobre outras práticas. Práticas de outras Unidades doutro tipo de escolas. Portanto as docentes também... acho que deveria haver e não têm efetivamente.” (Ent. AE 5:14)
	<b>1.3.4 Relação afetiva e trocas</b>	“Só mesmo em termos pessoais, que poderia ter feito outras perguntas, mas não tem aqui cabimento. [risos] Porque é que eu gosto tanto destes meninos?” (Ent. AE 4:7) “Eles são muito especiais. Muito, muito especiais. São crianças que se nos dão incondicionalmente e isso é muito... nesse aspeto eles são muito diferentes dos outros. Eles são muito mais recetivos, não sei como, mas eles são muito mais recetivos às empatias, é qualquer coisa que ultrapassa aqui uma dimensão e eu não sei porque é que toda a vida... é o meu karma, no bom sentido porque o que é engraçado é que comecei a dar aulas aos vinte e um anos e tive logo dois meninos.” (Ent. AE 4:7)
	<b>1.3.5 Outras perturbações e a rotulagem das crianças</b>	“Uma delas era simplesmente disléxica e estava rotulada de atrasada mental e eu orgulhei-me imenso porque vim a descobrir que ela era disléxica, sem querer. Porque já nessa altura era muito curiosa e portanto gostava de saber o que se estava a passar. E desde aí, nunca deixei de ter, mesmo que eles não tenham nada para trás. Já me aconteceu, não haver relatórios, não haver nada, realmente os pais acharem estranho determinados comportamentos e depois só porque são da minha direção de turma ou só porque são meus alunos, parece que há um dedo que adivinha. Isso é engraçado e é especial.” (Ent. AE 4:7)
	<b>1.3.6 Um Dom -saber estar com estas crianças</b>	“Eu acho que sim, eu acho que sim. Graças a Deus que algumas de nós têm esse Dom.” (Ent. AE 4:7)
<b>1.4 Dificuldades</b>	<b>1.4.1 Insegurança:</b>	“... Acho que é fantástico estas pessoas a fazer esses estudos e a dedicarem-se tanto, porque são crianças que duma maneira geral, são um bocadinho postas de parte e há sempre... eu como professora é a

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>Dúvidas sobre validade das estratégias usadas</b>	<p>primeira vez que lhes [refere-se a alunos com Síndrome de Asperger] estou a dar aulas e tenho a dizer-lhe que estou um bocadinho em pânico, porque eu não sei muito bem, se estou a agir correto ou não. Com os outros meus alunos tenho também essa sensação, será que estou a adotar a estratégia correta, será que é doutra maneira, mas é diferente porque não há esta situação de que há qualquer coisa que para eles é diferente. [...] E os ruídos, para eles também são... e às vezes estou... dou aulas ao último tempo, naquela altura é um barulho e eles estão calmos e eu fico um bocadinho a pensar «Será que já desligaram, ou este barulho não está a incomodar?». Pronto é uma certa insegurança e é também um bocadinho difícil saber se estamos a fazer o melhor para eles, que no fundo é também para nós, porque eles são o futuro da nossa sociedade e têm que estar bem integrados. E é sempre complicado e sabemos que é uma parcela da sociedade que fica ali um bocadinho menos protegida, se é que podemos utilizar o termo.” (Ent. AE 3:1,2)</p> <p>“Pois e é aquela preocupação que nós temos como professores, não é? Queremos sempre dar o melhor e fazer o melhor e às vezes não sabemos se... aquela forma, que o outro dia... e depois aquela turma também é uma turma muito irregular. Aquele dia [refere-se à aula em que estive presente], como lhe disse, portou-se lindamente, mas temos lá um menino que é muito complicado e portanto às vezes é difícil...” (Ent. AE 3:3)</p>
	<b>1.4.2 Dificuldades emersas da não aceitação por parte dos colegas de turma</b>	<p>“Eu acho que à medida que o tempo vai passando, parece que sinto-me mais insegura, porque não sei se, se estou a usar a utilizar as estratégias adequadas. Ainda para mais que havia aquela ideia de Fernando Pessoa «que as crianças são o melhor do mundo» e eu acho, hoje em dia que isso se está a perder ou será que é da minha perspetiva, que são meus olhos que estão a ver um bocadinho mais para o cinzento do que para as cores do arco iris? Mas acho que os miúdos são muito cruéis, uns com os outros e... mas se calhar para eles é difícil entender as diferenças dos, dos colegas e portanto eu fico sempre com muito receio, se estou a ser demasiado exigente a apaparicá-los ou se não estou a apaparica-los o suficiente.” (Ent. AE 3:2)</p>



Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>1.4.3 Necessidade de planificar e refletir sobre as estratégias pedagógicas e os resultados</b>	“Depois quando chego ao final da aula, para fazer o balanço «Hum...será que fui correta, será que não lhes dei atenção suficiente, será que quando chamei...». Naquele dia [refere-se ao dia que eu fui fazer observação na aula] quando pedi à Diana para ler «Será que eu deveria ter feito, será que não? Eu devia saber que estava a outra professora [refere-se a mim] a assistir e ela ia ficar muito atrapalhada». Portanto é mais na preparação e depois na reflexão, porque ao longo da aula eles são tão, tão normais que não se notam as diferenças. Portanto é mais, na realidade quando estou a planificar e quando estou a fazer o balanço.” (Ent. AE 3:2,3)
	<b>1.4.4 Falta de recursos humanos</b>	“Que possa melhorar! Olhe, que o Ministério abra os olhos, porque de facto... eu acho que é assim... eu estou um bocado zangada com o Ministério, porque isto é assim, poem as Unidades, abriram, tudo bem e de facto quando se abriu no início o bongo das Unidades em 2003. A partir de 2003 e depois com as novas legislações ou antes de aparecerem estas mudanças todas, estava previsto... e o que estava previsto estava bem. Quer dizer, portanto eram seis alunos no máximo numa dimensão de espaço legislada, com dois docentes e com duas auxiliares. Neste momento, os recursos quer espaço, quer material, quer humanos são escassos, logo é complicado trabalharmos nestas condições. Não quer dizer que não se faça, faz-se. Tenta-se fazer o máximo, inventa-se, modifica-se, mas não é fácil.” (Ent. AE 5:12)
	<b>1.4.5 Falta de recursos materiais</b>	“E há aqui uma coisa. Á bocado tinha-me lembrado e não lhe disse. É que o 2º ciclo... quando eles vão para um 2º ciclo, já têm uma idade em que se trabalha mais a autonomia e independência pessoal. E estas escolas, também não estão preparadas, e vai ao encontro desta pergunta, não têm apoios para trabalharmos isso. Ou seja, se nós quisermos trabalhar a autonomia, nós temos de trabalhar atividades funcionais tais como a culinária, tais como... por exemplo a culinária é um exemplo. Temos lá o lava loiças, temos o forno, mas não temos mais nada. A fazer atividades de culinária era importante um frigorífico, porque não se pode utilizar os frigoríficos da escola. Porquê? Porque se fazemos uma gelatina, não é? Gelatinas, várias. Os meninos não vão comer as gelatinas naquele dia. Mas ao menos guarda-se para se comer nos outros dias. A meio da manhã dava-se a gelatina. Se fizemos um bolo,



Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		podermos guardar os ingredientes, aquilo que se vai fazendo. Guardar dentro do frigorífico. Portanto, não existe frigorífico. Existe o forinho. O fogão não temos. Portanto não há condições para... e é dentro da sala o que, também é complicado quando temos um aluno que oferece perigo. Oferece perigo, portanto nos põe em perigo. A partir do momento em que haja fornos esse tipo de atividade de culinária, é perigoso para ele. Portanto... e não fazemos com ele.” (Ent. AE 5:12)
	<b>1.4.6 Falta de recursos como condicionante de liberdade na implementação de ações e projetos</b>	“Mas trabalhar em termos de atividades funcionais, para estes meninos, seja por exemplo carpintaria, qualquer ofício que eles possam... não temos... não há recursos ali no meio a nível da comunidade, onde nós possamos ir. Mesmo o ir, ir com, como é que os levo, como é que não os levo. Portanto, eu acho que não há estas condições para trabalhar. E eu acho que quando se tem as Unidades de 2º ciclo, sim deveria haver uma sala, digamos um outro espaço de atividades, que haveria atividades funcionais, onde pudesse fazer tapeçaria até se fizesse um tipo de atividades e arranjar... e acho que à falta de apoios, doutros técnicos para nos darem essa ajuda, sejam eles... porque em termos legais, depois acho que aquilo não é possível se nós quisermos arranjar uma pessoa que vá lá para fazer... ensinar. Claro que depois ensinar meninos autistas é sempre complicado. Nem toda a gente o faz. Portanto eu já me perdi um bocado [na pergunta], mas é um bocado... eu acho que passa um bocadinho pelas dificuldades que eu sinto em trabalhar a independência pessoal dos meninos, num espaço só de sala. Acho que é preciso sair, ir para os espaços exteriores, para os shoppings, para as mercearias, fazer... Lá está, uma pessoa fazer uma atividade de mercearia, vamos comprar, vamos ver como é que é. Vivenciar isso, que muitos deles não têm essa oportunidade. Os pais não fazem. E depois trabalhar toda essa atividade em termos académicos, o que é que se comprou, quantas comprou. Portanto não é fácil. E mesmo a culinária se quisermos fazer, vem tudo de nossa casa, batedeira, balança, todas essas coisas, vem tudo de casa. Portanto é a falta de recursos que eu sinto e é complicado.” (Ent. AE 5:13)
	<b>1.4.7 Burocracia como</b>	“Portanto, mas para trabalharmos as atividades funcionais. Eu dou-lhe um exemplo. Estava na... nós para sair da escola, é preciso uma autorização dos pais especial, é preciso mais recursos humanos que

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>barreira na concretização de atividades</b>	não existem para acompanhar estes alunos, para andar por exemplo na estrada. E é preciso um ofício, em que de facto diz que vamos fazer esta atividade no dia tal. Por causa dos seguros. Logo aí isso é tudo muito elaborado, tudo. Porque chove não vamos, temos de fazer tudo outra vez, pronto. Burocracias. No outro dia, estava lá fora. Nós temos em frente à escola uma passadeira com uns botões em que os peões podem carregar para o sinal passar e os carros passarem a vermelho para poderem passar [os peões]. E estava com a Diana à espera da mãe. E eu resolvi... porque ela questionou. “Olha não sabes? Vamos lá”. Pensei, é uma oportunidade ótima para lhe explicar e vivenciar na prática como é que aquilo funciona. E como aquilo é em frente à escola. Carregou... “Tens de carregar no botão. Agora vais ver o que acontece. Passou a verde.” Quando nós vamos a passar a passadeira, que está verde para o peão, assim que passámos e vamos a meio passa um carro desvairado por trás de nós. É assim, isto podia acontecer, felizmente não aconteceu porque eu nem sequer estava em atividade, não tinha ofício, não tinha feito nada, portanto estava perfeitamente ilegal. Na minha boa fé achava que podia trabalhar. Mas isto serviu-me de emenda, porque mesmo com tudo isto, não é? As coisas podem acontecer.” (Ent. AE 5:12,13)
<b>1.5 Expetativas</b>	<b>1.5.1 O ensino visto como um investimento</b>	“O que eu acho que se possa melhorar, é deixar de encarar o ensino como uma despesa e sim como um investimento.” (Ent. AE 2:6)
	<b>1.5.2 Descobrir capacidades nestas crianças</b>	“Crianças especiais vão existir em todas as alturas com, com... atualmente com a destruturação da família, com os... o mundo da droga a... digamos que só... cada vez mais vão chegar à escola crianças destruturas, tanto a nível emocional, como a nível psicológico, portanto o futuro vai ser esse. Portanto eu encaro que o futuro... uma turma toda certinha e toda muito homogénea, claro já há vinte anos que não há e portanto vai deixar mesmo de aparecer. Até porque estas crianças da nova era são crianças que para além de algumas limitações tanto físicas como psicológicas trazem outras capacidades. Portanto e segundo a minha visão, que algumas não são palpáveis ou quantificáveis, são a outros níveis mas que

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		não ficam aquém, antes pelo contrário das outras crianças e portanto temos de encarar o futuro do ensino e do ensino oficial, dessa maneira. Que cada vez as crianças são mais especiais, cada vez trazem algumas limitações, mas que temos que encarar... temos que as encarar doutra forma e portanto o futuro vai ser esse. Portanto terá que se aumentar as Unidades, provavelmente os cursos de formação e que ainda... em pessoas, que por exemplo são efetivas como eu e que de antemão já se sabe que vão ter crianças com determinadas necessidades, em vez de se tirar um cursozeco só porque se tira o cursozeco, então convidaria-se essas pessoas para que... em formação, porque a maioria é uma formação empírica ou é uma formação... porque gostam desses assuntos e vai lendo e vai-se valorizando, mas não é nada oficial, não é nada... pronto e no fundo, julgo que todos os profissionais, atualmente no ensino se sentem, limitados e impotentes para alguns casos que aparecem. Não é que também quem tem formação não se sintam, mas é diferente.” (Ent. AE 2:6)
	<b>1.5.3 Necessidade de ter uma formação especializada</b>	“Qual a pergunta... não sei. [silêncio] Mas dentro do... isso é uma pergunta difícil. [risos] Não sei, se calhar se eu estava disposta a aprender uma formação qualquer, por exemplo.” (Ent. AE 2:9)
	<b>1.5.4 A formação pela arte como complementar: teatro, música, etc.</b>	“Eu tou... iniciei há um tempo atrás um curso de licenciatura, que entretanto por razões pessoais e familiares, interrompi. Uma coisa que me seduz e sempre me seduziu, será dentro da minha área, musicoterapia, porque... e o teatro, tou ligada ao teatro também... mas julgo que na musicoterapia para além das notas, para além de todo um conceito musical se explora a outros níveis... e que a música ajuda.” (Ent. AE 2:9,10)
	<b>1.5.5 Ter um tempo e um</b>	“Haver mais, mais apoio. Nós precisávamos às vezes, eu sinto às vezes isso, que eu precisava às vezes de ter em sala de aula ou fora da sala de aula, mesmo que fosse dentro do meu tempo, que houvesse mais

Os agentes educativos – 4.1 Os Professores – contexto escolar		
Dimensões a observar na prática profissional	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>espaço específico para refletir (antes e depois)</b>	alguém disponível para eu poder dizer «Olha para a semana preciso que fiques com eles quarenta e cinco minutos para rever melhor isto.», porque eu não sei até que ponto, não consigo ter essa perceção em sala de aula. Há alturas que consigo, há alturas que não consigo, portanto nem sempre é fácil, pois com tantas crianças, tanta solicitação. Portanto eu acho que essencialmente recursos humanos, quer em pessoas especializadas, quer em funcionários, agora chamam-se Assistentes Operacionais, também para poderem apoiar os professores do ensino especial noutras funções. Portanto eu acho que essencialmente recursos humanos porque os físicos, melhor ou pior nós vamos conseguindo fazer ou vamos conseguindo arranjar. Eu acho que o humano é muito mais complicado e esse âmbito é muito, muito importante.” (Ent. AE 4:5)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 4.2** – Grelha de análise das entrevistas aos Agentes Educativos

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>2.1 Formação e experiência profissional</b>	<b>2.1.1 Grau de escolaridade: 9.º ano e 12.º ano</b>	“Olhe eu... eu fiz o 12º, daquelas... daquelas, falcatruas das novas oportunidades. Que a gente faz o curriculum e aquelas coisas. Fiz o 9º normal, o 5º ano antigo, não é? Que é agora o 9º? E depois aqui como havia a possibilidade de irmos aqui pro [...], pras novas oportunidades, e não sei quê. Fui fazer aquilo. Êh que seca meu Deus. Que aquilo, não é... a gente não aprende nada. Aquilo é a história da nossa vida, tudo resumido, tudo feito cheio de floreados e não sei quantos.” (Ent. AE 1:1)
	<b>2.1.2 Formação em Educação Especial. Sim ou não</b>	<p>“Julgo que não existe ou pelo menos eu não tenho conhecimento de formação para elas [Assistentes] e eu acho que é importante também. Acho que se valoriza pouco também o papel da Assistente Operacional como pessoa também válida e que também tem o seu direito de formação.” (Ent. AE 5:14)</p> <p>“Como lhe disse eu não se existe, se elas têm essa formação. Eu sei que elas fazem formações, mas primeiro acho que muitas delas nem se quer têm formação para Assistentes Operacionais. Porque agora acho que já existe no Centro de Emprego e nos cursos técnico-profissionais que existe cursos para Assistentes Operacionais. Muitas delas se calhar não têm. A pergunta é se tem?” (Ent. AE 5:16)</p> <p>“Pronto eu não sei. Eu sei que existe essa. Muitas delas que estão na escola e a que está na Unidade comigo, duvido que tenha formação para Assistente Operacional. Agora eu acho, como disse abocado, elas deveriam ter formações anuais como nós temos, exigência de formação, mas formação mesmo, não é palestras, nem seminários, embora também deveria haver. Obriga-las a abrir-lhes horizontes, a questionarem, a refletirem, quanto mais não seja a reflexão. Como eu costumo dizer, às vezes as formações são boas, quanto mais não seja é um ponto de encontro de pessoas que têm as mesmas funções e que falam umas com as outras e as práticas umas das outras, só por isso já é bom, mas acho que é importante.” (Ent. AE 5:16)</p>
	<b>2.1.3 Experiência em EE: sim ou não</b>	<p>“Não, nunca tive.” (Ent. AE 1:2)</p> <p>“É o primeiro contato que eu tenho com este tipo de miúdos, na outra escola não trabalhava com estes miúdos. E como eu vim pr’aqui, não, eu só trabalho desde que este ensino está aqui.” (Ent. AE 1:2)</p>

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>2.1.4 Papel, perfil e competências das Assistentes Operacionais</b>	<p>“O papel delas... vai muito da boa vontade, delas mesmas gostarem ou não gostarem e quererem ou não quererem. Nunca tive, tirando a Joana, uma auxiliar com formação, com conhecimento de deficiência. Tivemos experiências em que... A verdade é que foram... temos neste momento uma Auxiliar de 1º ciclo que é espetacular, que era uma Assistente Operacional do 2º ciclo. Que foi, não muito convencida que ia ficar mais do que um ano. Tinha que ir, porque foi para lá mandada e acabou por gostar. Aprendeu muito e eu acho que é uma pessoa bastante válida. Tivemos uma do Centro de Formação de Emprego, que descobriu a vocação dela ao ir para a Unidade. Que foi muito engraçado, que acabou por tirar o curso de Assistente Operacional e com vontade de vir a trabalhar exatamente com crianças, até mesmo com deficiências. Mas digamos que foram os casos... a Teresinha também da [escola]... Foram os casos que fugiram à regra. Se pensarmos que isto são quatro [pessoas], tivemos sete, oito, nove, dez, onze, doze. Em doze pessoas que passaram pela Unidade, em que umas chegavam de manhã, fugiam e já não apareciam à tarde, que se assustam. Outras estão, mas não têm vocação. Portanto, para já... como qualquer pessoa que lida com crianças, independentemente de ser com deficiência ou não, ou gosta ou não gosta. Se não gosta, não gosta, não vale a pena e não vai fazer nada certo, nem como deve ser. Por outro lado... agora eu acho que é importante a formação destas pessoas tal como é importante a formação também para os docentes. [...] Porque nem todas.... Umas estão lá porque é o seu ganha pão, mas muitas estão lá e têm vocação e essas até ainda mais se devam agarrar para poder-lhes dar exatamente outra perspetiva das coisas, que acho que é importante. Mas não, acho que não, quando se coloca... eu acho que aí não se tem... não é só o agrupamento, como acho que o próprio Ministério não tem noção de que as Auxiliares fazem-se, como qualquer pessoa se faz, não é? Como a gente diz que tem uma empregada em casa que não sabe, a gente orienta, a gente faz. Eu lembro-me de a minha mãe dizer “As criadas eram feitas em casa, à medida que iam tendo a prática.”, não sei quê. Tudo bem, mas não chega, não chega e também não pode ser assim. São meninos que também não... como foi um ano que nós tivemos e passaram sete pessoas durante um ano. Quer dizer é impossível, não é possível.” (Ent. AE 5:13,14)</p>

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Gostar ou não gostar, motivação, sentir empatia</p> <p>A importância do perfil certo</p>	<p>“Os fatores. O papel importante. Elas têm um papel importante. No meu ponto de vista é tão importante a Assistente Operacional como o docente. Da mesma forma que é tão importante o médico como o enfermeiro. O médico não faz tudo sem o auxílio do enfermeiro e o enfermeiro tem que ser bom, senão o médico não tem resultados, também positivos. Portanto no fundo, acaba por ser por aí.” (Ent. AE5:14)</p> <p>“Competências. Eu acho que no fundo, olhe é gostar são as meninas do docente só que... É assim, eu acho que é complicado. Eu não acho que se deva ter Auxiliares formadas nas áreas, portanto se é para lidar com autismo, não há essa necessidade, também a mim ninguém... lá está quando eu tirei a especialização, o autismo foi uma das patologias que se falou, mas eu não tinha a formação necessária. Quando abri pela primeira vez a sala, também entrei em pânico porque não sei o que isto é. Portanto nós vamo-nos formando, vamos adquirindo o gosto ou não gosto, interesse ou não interesse e caminhamos melhor ou pior conforme esse gosto e interesse. E eu acho que, no fundo as Auxiliares, se estão nessa função por opção e convicção não têm que ter necessariamente formação. Portanto é-lhes dada a oportunidade de lidar com os meninos ou para irem para as Unidades e se efetivamente é o interesse delas, acho que se lhes deve dar, pois então, a posteriori formação. Agora também da mesma forma que se deve dar primeiramente a oportunidade de, gosta ou não gosta, porque nem todo o docente da educação especial gosta de autistas ou trabalhar com autismo ou trabalhar nas Unidades. Portanto é um bocadinho como os médicos, cada um com uma especialidade. E dentro da especialidade da educação especial também há os cegos, os surdos, os autistas, os multideficientes. Portanto e nem todos gostam ou sentem empatia portanto interesse ou motivação para trabalhar com determinadas patologias.” (Ent. AE 5:15)</p> <p>“Tem que haver um perfil, obviamente, apesar de gostarem nem sempre a pessoa, pode não ter um perfil, obviamente. Mas isso é como para qualquer profissão. Pode ter perfil mas se é uma pessoa desequilibrada, não é indicada, não é pessoa que seja... eu digo desequilibrada basta ser uma pessoa inconstante, como é o exemplo da que nós temos que é uma pessoa negativa, quer dizer não ajuda, nem acho que deve ser uma pessoa que tenha perfil para lidar com este tipo de...” (Ent. AE 5:15)</p>

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>2.2 Dinâmica profissional</b>	<b>2.2.1 Acumulação de funções com limpezas e apoio</b>	<p>“Eu trabalho, sou... Assistente Operacional. Fazemos de tudo um pouco, mas agora tou mais... vocacionada e direcionada ali p’o ensino reestruturado. Trabalho mais ali, embora também faça os outros trabalhos, não é? Que eles não podem ter uma pessoa a tempo inteiro, não é? Falta de pessoal.” (Ent. AE 1:2)</p> <p>“As limpezas, tenho que fazer as limpezas dos gabinetes, tanto num como no outros e depois auxiliar, enquanto as Educadoras olham por um eu vejo se o outro tá a fazer bem se não tá, arranjo a maçãzinha para eles comerem a comidinha e não sei quê. Aquelas coisas. É tudo a mesma coisa, não é? (Ent. AE 1:2,3)</p>
	<b>2.2.2 Sem formação nesta área/ Sem autonomia</b>	<p>O trabalho mesmo, mesmo claro, são das pessoas que têm formação, não é? Das... Educadoras.” (Ent. AE 1:3)</p> <p>“Ali? Hum... não sei. Se fosse como elas, claro tinha de fazer as funções dela, mas assim... sem, sem nenhuma formação, que é como lhe digo, cá ali de paraquedas, não é? Êh... acho que não... mais mais, não tenho aquela formação pra, pra ter uma autonomia p’a fazer. Faço o que elas me dizem, não é? Vou seguindo as coisas. Às vezes fico lá sozinha com os miúdos, claro eles tão a trabalhar, vou verificar, ensino se está mal põe-se bem e não sei quê. Os miúdos até, até são bonzinhos e não sei quantos. Mas eu ter por exemplo uma autonomia e decidir «Olha não faças isto vais fazer este tipo de trabalho», isso não, não é? Se é aquilo que está estipulado é aquilo que eles seguem, eu oriento pr’aquilo, não é? É basicamente esse tipo de... trabalho ali, faço... os trabalhos, por exemplo aqueles... quadradinhos, forro, mas isso qualquer pessoa faz, qualquer pessoa faz, corta aquilo, forra, êh, êh... aquelas coisas... não assim nada por aí além, aquele tipo de trabalho.” (Ent. AE 1:3)</p> <p>“Ah sim, sim, tenho, tenho, isso tenho, isso tenho, isso tenho.” (Ent. AE 1:4)</p>
	<b>2.2.3 Apoio às crianças no intervalo das</b>	<p>“Vou com eles ao intervalo.” (Ent. AE 1:4)</p> <p>“Nem com os outros, eles dão formação, põem as pessoas à toa. Eles... a, a, a profissão d’Auxiliar... depois... é muito... é pau pr’a toda a obra, na escola. Nós temos que fazer de tudo, saber tudo, desde a limpeza ao básico, a tudo. Que surja outro problema. Sem formação sem nada, temos nós que nos</p>



Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>aulas</b>	desenrascar por nós... que eles não querem saber. Ainda por cima, isto é um trabalho diferente, com miúdos diferentes. Tá bem que eu tou sempre com uma Educadora, não é? E o trabalho mais específico é dela, não é? Ela é que tem formação, não sou eu. O meu trabalho ali é muito básico. Mas tudo bem, não me posso queixar, é assim, trabalho é trabalho e pronto, não é? Como é o que temos...” (Ent. AE1:8) “Ah. As minhas colegas, algumas colegas gostam muito dos miúdos, metem-se com eles e falam: «Bom dia». Toda gente, todas as minhas colegas dizem: «Bom dia». Gostam muito deles, metem-se levam o Danielzinho l’acima. Tudo de bom. É isso é... Não há... Tratam muito bem os miúdos, isso é verdade.” (Ent. AE 1:8) “Eu acho que sim.” (Ent. AE 1:10)
	<b>2.2.4 Uma relação secundária e de ajuda em certas tarefas em sala</b>	“Eu, eu acho que sim... sei lá. Em quê. Em colaborar, apoiar, colaborar. Porque... por exemplo uma Educadora, são dois miúdos, quando passarem a três, ela tá com um, nós temos que tar a supervisionar o que é que eles tão a fazer, não é? Ele tá a fazer mal, «não é assim, é assim» se não eles fazem... tem que tar sempre um... um adulto, uma pessoa ali a ver... o que eles fazem. Não podem tar muito tempo sozinhos.” (Ent. AE 1:10)
<b>2.3 Dificuldades</b>	<b>2.3.1 Não saber comunicar e motivar a criança para uma tarefa</b>	“As minhas maiores dificuldades? Sei lá... sei lá. É às vezes eu crer, tentar que eles façam uma coisa, ou tentar fazer ver e eles não... e eles não compreenderem aquilo que eu quero, tá a ver?” (Ent. AE1:4) “Depois respondem mal e depois há dias que a gente não tem paciência, não tá p’aturar certas coisas, não é?” (Ent. AE 1:5)
	<b>2.3.2 Falta de conhecimentos específicos</b>	“Lá está, a pessoa também não conhece nem nunca leu muito sobre o autismo, não é? Sei. E se falar a Manuela e sei as dificuldades dos miúdos e sei que são diferentes, não é? Mas, lá está falta-me aquele... p’a tar ali, falta-me aquelas bases que eu não tive. Trabalhei com outro tipo de miúdos, é o mal das escolas públicas fazerem este tipo de integração de miúdos e depois vão buscar qualquer pessoa p’a

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<b>sobre PEA</b>	trabalhar ali. Deviam dar formação às pessoas ou porem uma pessoa classificada, embora seja Auxiliar, mas que tenha outro tipo de conhecimentos, não é? Claro, uma pessoa adapta-se e gosto dos miúdos e não sei quê. Tento e o que eu sei, faço-o por mim, não é que me deem alguma formação ou que me expliquem o que é, o que eu deixo de ser, não é?” (Ent. AE 1:7,8)
	<b>2.3.3 Dificuldade em manter a ordem na escola</b>	“E depois... eu acho que é mesmo... é dos miúdos. Ainda hoje, aconteceu uma cena que eu detesto. Quatro miúdos que não dão aulas lá em cima são cá de baixo, do 6º. Entraram por ali e eu disse assim «Onde é que vocês vão? Vocês não têm aulas vá, vão lá pra baixo» e não me ligaram, faz de conta que eu não tava ali. E eu... «Se faz favor venham cá» e eles começaram a acelerar o passo, encostaram-se lá à parede deram uma corrida, até aqui abaixo. Quem é que os trava? Já viu? É essa coisa que a gente, fala com eles e eles não nos obedecem. Não... não obedecem mesmo, são mesmo mal educados. Tirando um ou outro que não fazem confusão, que não se metem em nada, mas isso são poucos, a maioria deles... É difícil nós lidarmos com eles, nessa questão de obediência, não é?” (Ent. AE 1:5)
<b>2.4 Expetativas</b>	<b>2.4.1 Gostava de aprender mais sobre PEA para saber lidar com os alunos</b>	<p>“Êh! Sinto-me... Às vezes sinto-me um bocado, um trabalho ingrato, porque a pessoa... é sempre a mesma coisa, às vezes vimos pequenas coisas evoluírem, mas é muito... degrau a degrau, tá a ver, não é um trabalho que... que a gente veja logo os resultados, não é? E depois eu também não conheço bem os miúdos, não conheço bem a... patologia deles, não é? Caí ali, a bem dizer, um pouco de para-quedas, embora eu quisesse também, por si saber... que tava saturada sempre da mesma coisa do resto do trabalho, já agora vou... vou aprender, vou ver mas... não me sinto frustrada por isso, não. Mas acho que é um trabalho, sei lá, penso eu... não é assim muito gratificante. [...] O trabalho é mesmo assim, mas... Temos de trabalhar, não é? D’uma maneira ou d’outra.” (Ent. AE 1:2)</p> <p>“Olhe, sinceramente... não sei. Eu gostaria de aprender mais alguma coisa, mas eu a pagar não, porque... acho que o estado não... não merece, não é? Paga-nos mal e porcamente, você sabe. E eu... por acaso até gostaria de fazer uma formação, mas que não fosse a pagar. A pagar nunca. Isso...” (Ent. AE 1:2)</p> <p>“Sei lá... gostaria, neste tipo de miúdos, autistas, já que tou, que entrei nesta, não é? Saber mais qualquer</p>

Os agentes educativos – 4.2 Os Assistentes Operacionais – contexto escolar		
Dimensões a observar nas práticas dos auxiliares	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		coisa, não é? Porque o meu trabalho ali, também se formos a ver é um bocado básico, é mesmo básico.” (Ent. AE 1:2)
	<b>2.4.2 Trabalho como realização pessoal</b> “Eu trabalho para ter um ordenado não posso dizer que estou realizada!”  “já me mentalizei e já me habituei!”  “claro que não venho contrariada...”	“Ah! Dentro do que eu faço o que é que eu gosto de fazer! Sei lá, olhe eu gosto é de receber ao fim do mês, é pouco, mas trabalho em si, não é um trabalho que diga que eu tou realizada, não. Eu trabalho, pra receber o meu ordenado e p’a tentar fazer as coisas. Agora se me disser, que era a profissão que eu ambicionava e que tou na profissão certa, não.” (Ent. AE 1:5) “Sei lá! Eu já lhe disse que eu gostava muito de... gosto muito de falar, de relações públicas, vender. E tinha jeito e já vendi e era uma boa vendedora. Fazia part times e assim... muito cansativo. Mas... Mas este trabalho, seguro, entre aspas, não é? Mas a gente é diferente do privado, não é? E... e prontos... e já tou habituada. Não desgosto, não digo que tou aqui contrariada a fazer o trabalho não é isso, mas claro, não é o trabalho que ambicionava, mas também já tou mentalizada que daqui só vou pra reforma só se me saísse um euro milhões, de resto...” (Ent. AE 1:5) “Não, com a idade que eu tenho não arriscava. Eu sou uma pessoa que gosto muito de jogar pelo seguro e não arriscaria um trabalho e então no privado, tá bem, como isto tá! Não e às vezes penso que gostaria mesmo era que me saísse algum dinheiro para deixar de trabalhar. Era mesmo isso que eu gostava, e dar o trabalho a outro. Não... já tou... não é... tou saturada... mas também não ia ficar em casa de papo pró ar, ia tentar fazer alguma coisa de que gostasse, ou... me realizar de outra maneira. Não... era dizer gostava de sair pra ir pra casa, não, isso também não, isso parar, isso também não, mas... Claro, não venho contrariada, há dias melhores, há dias piores, mas... vai-se vivendo.” (Ent. AE 1:5)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 5** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas dos Agentes Educativos

Fenómeno observado: a criança com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>Apoios</b> <b>1.2</b> <b>Médicos e técnicos</b>	<b>1.2.4</b> <b>Tipos de apoio</b>	<p>“Fora da escola. Dum modo geral os apoios que estes pais destes alunos recorrem para estes alunos é a nível de terapias, a nível, a nível médico, a nível terapias ou apoios. Terapias, no fundo de apoio de técnicas de educação e reabilitação, de educação especial. Que eu saiba não recorrem a mais apoios, nem a nível de tempos livres, nem a nível de explicações, não. Portanto é os únicos apoios, sendo que a escola tem alguns apoios também a nível de terapias. A própria escola tem protocolo com a [...] a nível da hidroterapia, terapia da fala, terapia ocupacional e psicóloga.” (Ent. AE 5:17)</p> <p>“Dentro da escola. Dentro da escola os meninos têm terapia ocupacional, terapia da fala. Não todos, portanto uns têm terapia ocupacional, o Márcio tem apoio da psicóloga, terapia ocupacional, terapia da fala. Depois há um protocolo com a [...] em que os da Unidade, só dois é que vão à hidroterapia, que necessitam de hidroterapia. Fora da escola, particularmente sim, portanto os pais levam-nos a atividades de natação por aconselhamento nosso e da terapeuta, vão à hipoterapia e outros têm apoio da técnica de reabilitação e educação, educação e reabilitação, ah... de educação especial.” (Ent. AE 5:17,18)</p>
<b>2.</b> <b>Direitos</b>	<b>2.1</b> <b>Direitos</b>	<p>“Acho que são perguntas demasiado...eh... como aquela que fez dos recursos... ou que lugar é que eles podem ter, ou o que é que nós podíamos... acho que são coisas que... como tirar a calçada portuguesa, como fazer passeios mais largos, como pôr rampas, como... basicamente eu acho que no fundo acabamos por responder a isso, mas acho que não, não houve assim nada...” (Ent. AE 4:6,7)</p>

Fenómeno observado: a criança com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<b>2.2</b> <b>As dificuldades na efetivação dos direitos</b>	“O nosso país é um bocadinho dualista nesta situação. Duma forma geral nós aceitamos bem as crianças com deficiência e as pessoas com deficiência, mas não somos um povo que consiga transmitir a quem manda, ou quem manda quando lá chega esquece-se das barreiras físicas, principalmente as físicas, que as crianças com deficiência têm de aguentar durante o seu período de crescimento e na sua fase adulta. Portanto falamos de barreiras físicas a todos os níveis, não é? Na rua, nos transportes, nos edifícios, já para não falar em espaços mais restritos, onde muitas vezes é só uma questão de movimentação, de motricidade, de cumprir com limites, com parâmetros, com tudo isso. Portanto o nosso povo aceita bem em termos emocionais, mas depois em termos físicos as pessoas esquecem-se que podem mudar... acho que esquece rapidamente. Isso seria uma coisa relativamente simples de fazer, não era assim tão difícil.” (Ent. AE 4:6)
<b>3.</b> <b>Promover a mudança</b>	<b>3.1</b> <b>Dificuldades/fatores de impedimento</b>	“Nós de uma maneira geral estamos habituados e fomos formatados para lidar com situações normais, ditas normais, não é? E estas situações, criam-nos sempre muita angústia e o meu medo, como eu dizia, a minha insegurança de não saber onde é que eu posso potenciar, não sei.” (Ent. AE 3:7)
<b>Promover a mudança</b>	<b>2.</b> <b>Ações, estratégias</b>	“É difícil de lhe responder, como lhe digo, a... eu acho que as pessoas que fazem assim estes estudos, conseguem melhor, porque é muito difícil. [...] Olhe francamente essa questão não lhe posso responder. Mas se calhar com estes estudos, vocês podem dar indicações e depois nós vemos se serão possíveis ou não. Ou outra colega pode dizer, eu francamente neste momento é-me difícil responder.” (Ent. AE 3:7,8)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

Quadro representativo dos Agentes Educativos

Entrevista	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Funções	Formação/experiencia em Educação especial
Ent. AE1	50 anos	Feminino	12º ano de escolaridade	Assistente que apoia a UEE	Sem formação e sem experiencia
Ent. AE2	49 anos	Feminino	Bacharelato	Professora de Musica	Sem formação em Educação Especial, mas quase todos os anos tem turmas alunos com NEE
Ent. AE3	53 anos	Feminino	Licenciatura em História	Professora de História	Sem formação em Educação Especial, mas quase todos os anos tem turmas alunos com NEE
Ent. AE4	48 anos	Feminino	Licenciatura em línguas e literaturas modernas (Francês e Inglês)	Professora de Português e Inglês	Mestrado em Educação Especial e experiencia na área
Ent. AE5	51 anos	Feminino	Educadora de Infância	Educadora da UEE	Licenciatura em Educação Especial e experiencia na área

Fonte: elaboração própria com fundamento nas entrevistas aos agentes educativos e que estão diretamente ligados ao apoio dos alunos com PEA a frequentar a UEE de uma escola de ensino regular.

13-04-2014

Fonte: elaboração própria com fundamento nas entrevistas aos agentes educativos duma escola de ensino regular. 15-04-2014

**Quadro 1** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas aos técnicos

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>9. Futuro</b>	<b>9.1 Preocupações e expectativas dos pais</b> Futuro Inserção profissional O futuro dos filhos sem os pais  O futuro académico Autonomia na fase adulta	<p>“O futuro. A inserção profissional destas crianças no local de trabalho. E estamos a falar de casos mais profundos, porque há crianças que a nível cognitivo são ótimas e que conseguem com certeza ter... se forem bem trabalhadas na parte depois da socialização, que às vezes é a parte mais limitada nestas crianças, conseguem ter uma vida completamente normal. Conseguem chegar onde uma criança sem qualquer tipo de problema chega, não é? Agora falando nos casos menos autónomos e com menos capacidades, realmente é o futuro destas crianças, é muitas vezes os pais «E se me acontece alguma coisa, o que é que vai ser do meu filho.»” (Ent. T 1:6)</p> <p>“Uma é a questão a nível académico. Porque eles pensam sempre que os filhos não vão conseguir chegar onde os outros chegam. Eu digo-lhes sempre «Nós não sabemos. Porque não sabemos qual é a evolução que ele vai ter.» E depois é também a questão também de «E quando ele for adulto? Vai continuar a depender de mim? Não vai?»” (Ent. T 2:6)</p>
	<b>9.2 Como oportunidade para o jovem com PEA</b>	<p>“Eu acho que realmente, atualmente está haver uma mudança de ideias e de atitudes. E eu acho que cada vez mais tanto as instituições como as empresas, estão mais abertas para aceitar pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela qual for, ou com algum tipo de limitação.” (Ent. T 1:6)</p> <p>“Agora hoje em dia, se a criança tiver tido algum apoio, algum suporte profissional de técnicos especializados, acredito que em muitos casos seja possível colocá-los no mercado de trabalho. Sim. Mas como lhe digo depende, depende. Não posso estar a generalizar a situação, porque eu acho que também existem outros jovens que não... com muitas outras problemáticas associadas e que será muito difícil conseguirem ter autonomia para ter o seu próprio trabalho. O que também, enquanto instituição, também nós promovemos é a ocupação dos tempos livres de uma forma mais... de uma melhor forma, de uma forma mais eficaz, ou seja, em vez de a criança estar em casa, ou numa instituição de ocupação de tempos livres tentar, realmente, se calhar, estar num sítio, numa empresa, num ATL, no que for e mesmo que não seja um trabalho remunerado, seja um trabalho de assistência, um trabalho de... de alguma forma estarem a colaborar, nem que seja a... poderá não ser através de um trabalho</p>



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Inclusão</p> <p>Jovens com PEA a trabalhar na Microsoft</p> <p>Bons engenheiros civis, médicos...</p> <p>Bom desempenho e inovação</p> <p>Poder investir cada vez mais cedo no desenvolvimento de crianças com PEA</p>	<p>remunerado, mas pelo menos através do voluntariado. Se isso for uma mais valia para o jovem, se isso for melhor do que estar numa instituição, ou do que estar em casa a ver televisão todos os dias, com certeza que a sociedade também tem a ganhar e o jovem também.” (Ent. T 1:7)</p> <p>“Eu acho que realmente a tendência é para a inclusão e nós como instituição estamos a tentar trabalhar para isso. É para quando estes jovens completarem dezasseis, dezoito anos sejam autónomos o suficiente, isto nos casos mais complicados, para conseguirem ter o seu posto de trabalho, numa sociedade.” (Ent. T 1:10)</p> <p>“Olhe, felizmente a sociedade está a mudar mentalidades e fico contente por saber que já há jovens com Perturbações do Espectro do Autismo a trabalhar, por exemplo, na Microsoft, a serem responsáveis por construções de aplicações para o iPad, por exemplo, a serem engenheiros civis bons, médicos também, embora sejam médicos mais ligados à vertente de investigação, porque eles próprios não gostam tanto de lidar com o doente. Mas que são cada vez mais... por exemplo, dando-lhes uma função ao nível da investigação, que os faz crescer em termos de conhecimento. Portanto estes jovens estão a ser cada vez mais, digamos assim, reconhecidos. Não é só aquele menino que fala, porque temos vários, com alguns, digamos assim, interesses específicos. Mas não é só aquele menino que fala da envergadura de todos os viadutos das autoestradas, mas é um menino que por ter esse interesse vai, se calhar arranjar forma de criar viadutos mais, ou seja, menos dispendiosos e se calhar mais seguros. Porque têm esse interesse e então como é tão persistente naquilo que gosta que acaba por se dedicar mais, não é? E acaba por querer alcançar um resultado melhor. É um desafio para eles, sobretudo e obviamente como trabalham com gosto, então como corresponde ao interesse deles, é sempre muito melhor. Portanto vamos conseguindo essas mais-valias. Eu sinto que, se a sociedade continuar assim, conseguimos incluir estes jovens cada vez mais cedo nos pré-escolares, nos Jardins de Infância, que a sociedade vai conseguir beneficiar das competências deles.” (Ent. T 2:15)</p>
	<b>9.3 Sem oportunidades</b>	<p>“Por outro lado o facto de estarmos na situação de crise económica profunda que estamos, quer dizer isso é uma das grandes limitações, com certeza não é? Porque se não há trabalho para licenciados e para pessoas ditas normais e com experiência, é muito complicado conseguirmos a aceitação de pessoas que</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	“Inseguro” Desigualdade de oportunidade pela limitação de comunicação	tenham algum tipo de limitação, não é? Se for o caso disso.” (Ent. T 1:6) “Neste momento? Neste momento ainda está muito inseguro, não é? Até porque infelizmente, na nossa sociedade com a taxa de desemprego, eles próprios também pelas suas limitações a nível de comunicação, que só por si os condiciona, por exemplo nas entrevistas, os deixa um bocadinho aquém.” (Ent. T 2:15)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 2** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas aos técnicos

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1. Relações pais/filhos e o retorno desta</b>	<b>1.2 O que leva a família a pedir ajuda</b>	<p>“E por exemplo, no caso do Espetro do Autismo, realmente são famílias que começam a achar estranho um ou outro comportamento, começam a ficar preocupados, muitas das vezes são as Educadoras que estão mais tempo com as crianças na sala, que realmente aconselham os pais a procurar uma resposta.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“No caso de algum tipo de dúvida dos pais, por volta dos dois anos e meio três. Dois anos e meio, três, mas depois temos aqueles casos que nos chegam aqui já com quatro, quatro anos e meio e que, se calhar já deviam ter vindo e os pais achavam que ia passar e se calhar com um bocadinho de medo de ouvir verdades. Depois temos outros casos que nos chegam com dois anos. Dois anos e alguns meses, por aí. Mais cedo que isso é raro.” (Ent. T 1:4,5)</p>
	<b>1.5 As diferentes fases</b>	<p>“É como lhe disse os pais também passam por muitas fases, não é? A fase da aceitação, a fase da negação, tudo isto tem que ser acompanhado, ou pelo menos deveria ser acompanhado.” (Ent. T 1:5)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas aos técnicos

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1.</b> <b>O espaço e dinâmica</b>	<b>1.4</b> <b>Os constrangimentos da escola na resposta aos alunos com PEA</b>  Falta de formação dos professores  O escasso acesso ao recurso das novas tecnologias   Falta de formação por parte dos docentes em relação a outros cursos para os alunos	<p>“As dificuldades são várias. Por exemplo... infelizmente, eu sinto também que a própria sociedade não está preparada ainda para... e é verdade. Os professores queixam-se muitas vezes «Nós não temos formação.» E realmente não têm, sobretudo os do segundo ciclo. Não têm formação para terem um menino com Perturbações do Espectro do Autismo, que não fala e eles próprios não sabem como é que o vão avaliar. Se ele não fala, quando eu digo «Não, mas ele escreve. Podemos avalia-lo pela escrita.» «Mas não será justo perante os outros.» «Mas, não é justo porquê?» Aquele esclarecimento da problemática, que nós dizemos «Ele realmente é um menino diferente, mas isso não o impede de ter competências. Portanto nós não vamos condicionar o futuro dele só por determinadas situações.» Então, lá está, beneficiam de algumas estratégias e algumas, digamos assim, ajudas. Ainda no outro dia um menino que a caligrafia era impercetível e eu perguntei «Mas, ele não pode usar um iPad?» Que hoje em dia quase todos... pronto, até os pais estão dispostos a, se a escola o permitir. Então, pode usar um iPad para escrever, pode usar um computador portátil, o que seja. Pode escrever num computador, neste caso nós responsabilizamo-nos por, que a criança treine diariamente para que tenha um rápido, digamos assim, performance na escrita a nível de computador. Mas, lá está, às vezes a própria escola não permite esse tipo de tecnologias.” (Ent. T 2:10)</p> <p>“Que é um benefício em relação aos outros. Eu digo «Mas ele já tem limitações que os outros não têm, não é? Se realmente há que haver uma igualdade, então se ele tem prejuízo em relação aos outros, então também tem que beneficiar alguma coisa, para poder superar essas dificuldades.» Um bocadinho nesse sentido. Outras vezes, também tem a ver, realmente com a falta de formação a nível de... diferentes cursos. Porque são jovens que por norma preferem cursos mais práticos. Portanto mais profissionais e a rede de cursos, não é muito diversificada, não vai muito ao encontro dos interesses deles. Muitas vezes, também falha nesse sentido. As escolas estão direccionadas mais para aquele tipo de cursos e os outros? Os outros interesses? Portanto, obrigam a ir por uma vertente, realmente educacional. O que muitas vezes, acaba por em determinados jovens, primar limitações, por exemplo, a nível da matemática ou da</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>O não aproveitamento dos recursos que a escola tem</p> <p>Falta de formação por parte dos docentes face aos recursos que a escola disponibiliza</p> <p>Resistência à mudança</p>	<p>físico-química. Ficarem condicionados nessas limitações e nem sequer concluírem o 9º ano, porque fazem exames no 9º ano e depois não passam. Acabam por não poder seguir em frente. Há essas limitações. Sinto que às vezes os próprios recursos da escola, não são muitas vezes aproveitados. Eu vou a imensas escolas em que já têm aqueles quadros interativos. Uma das dificuldades dessas crianças [com Perturbações do Espectro do Autismo] é, umas não gostam de escrever e outras pela sua baixa velocidade de escrita acabam por não conseguir copiar, muitas vezes, os apontamentos que estão colocados no quadro. E eu digo «Então, mas se têm desses quadros, só precisa de ligar o computador e enviá-los por mail.» Disponibilizá-los no moodle, só para não ser para aquela criança especificamente, para ser para todos, porque isso é uma mais valia. Para já, porque a criança acaba por se focar só... o jovem acaba por se focar só no que a professora está a fazer e não tem que se preocupar com as duas situações, que eles próprios dizem que é uma angústia, «Não consigo ouvir a professora, escrever ao mesmo tempo e ler.» E eu, «Pois, eu compreendo. Então, se calhar...» Lá está e daí eu tentar «Então vá, focas-te na professora e eu tento arranjar forma de...» porque há professores, que realmente têm manuais, mas que não usam os manuais. Não gostam daqueles manuais e estas crianças ficam um bocadinho limitadas, não é? Se o professor não gosta do manual que eles têm em casa, se eles não conseguem passar do quadro, vamos ter que resolver esta situação. Então eu tento dessa forma. Porque digo aos professores «Vá usem, aproveitem as novas tecnologia que têm. Deem uso.» E eu sinto que, às vezes até os professores não têm essa formação. «Ah! Mas eu não sei funcionar com este quadro.» E eu «Pois, lá está...» E daí, às vezes eu acho que a escola também falha um bocadinho, na própria formação dos professores, para os recursos que têm. E é uma pena, não é? Porque é uma mais-valia para todos. Depois tentamos, também muitas vezes promover... por exemplo, crianças que se isolam mais no intervalo e que nós sabemos que, por exemplo, têm um interesse enorme em livros. Tentamos sugerir-lhes «Porque não vais fazer voluntariado para a tua biblioteca, da escola?» E às vezes eles chegam lá e perguntam »Podemos fazer voluntariado na escola?» E a escola «Mas, nós nunca tivemos voluntariado!» Pronto, e acabam por resistir um bocadinho e depois nós tentamos «Olhe, aproveite. Ele é um menino muito organizado, que adora livros. Portanto</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		para ele, arrumar os livros, ou localizar os livros, vai ser uma mais-valia e à escola também.» Pronto, e às vezes esta resistência.” (Ent. T 2:10,11)
<b>4 Estratégias com os alunos com PEA</b>	<p>Saber lidar com os diferentes comportamentos dos alunos com PEA em sala de aula</p> <p>Saber incluir</p> <p>Em Jardim de Infância o elo de ligação são os pais</p> <p>No pré-escolar ensinar a criança com PEA a fazer</p>	<p>“Por exemplo, há pessoas que dizem «Mas ele passa a vida a balançar na cadeira.» E eu digo «Olhe, mas e isso de balançar na cadeira faz barulho?» «Ah, não.» «Perturba os outros meninos?» Porque às vezes não perturba. «Não. Não perturba, mas eu acho que ele tem que estar quieto.» «Pois, mas ele precisa dessa estimulação, senão perturba em termos de dinâmica de sala de aula. Portanto e com os outros colegas não faz barulho, ignore. Ignore e deixe-o estar, nem que seja naqueles momentos. Quando sente que... ou tem que escrever, ou isso, então vá. Chegue ao pé dele, toca-lhe no ombro, nem precisa de dizer nada. Combina um código com ele e ele acaba por perceber, que agora tem que parar.» E é isso que faz com que os professores, também acabem por estabelecer uma empatia maior com o aluno. Porque se o aluno disser «O professor até me compreende, até me deixa... não está sempre a refilar comigo.» Isso também acaba por aumentar a motivação do jovem para ouvir o professor. [...] Se é uma criança que explode com facilidade, porque é que explode. Se os colegas... se são dos últimos a ser escolhidos pelos colegas para formar grupos. Porquê? Ou tentar contornar dessa forma, por exemplo, ele ser um dos que escolhe primeiro. Se é ele a escolher, os outros poderão ter que ser escolhidos. Portanto, contornar um bocadinho essas dificuldades a nível de integração social. Lá está, é consoante as dificuldades de cada um. Em termos de Educadores, nós tentamos sempre trabalhar muito... aqui, acaba por muitas vezes, quem é o elo de ligação são os pais, não é? Porque, como estão em sala de aula, veem o que é trabalhar, muitas vezes levam os materiais para dizerem o que é que ele está a fazer. Outras situações, por exemplo eu tenho um menino que é acompanhado em gabinete e em sala de aula, neste caso no pré-escolar. Portanto eu vou ao pré-escolar, mas lá a minha função é sobretudo aumentar a interação com os colegas. Neste caso o que eu faço é, estou com ele, mas tento sempre estimulá-lo a... por exemplo, se tem que escolher uma área [área de atividade de sala] que seja uma área que tenha muitos amigos. Que não seja uma área que ele possa jogar sozinho. Como ele já tem uma empatia comigo, acaba por ceder mais facilmente ao que eu lhe peço. Outras situações, é por exemplo, quando ele está a fazer um trabalho</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>a inclusão</p> <p>Mostrar a importância da inclusão à criança com PEA</p> <p>Técnicos assertivos</p>	<p>individual, ele reparar no trabalho dos colegas. Ou, eu digo-lhe muitas vezes «Então vamos copiar ali o trabalho do teu amigo, tal.» E obriga, obriga a que ele olhe para o trabalho dos outros e esteja mais atento. Agora já não é necessário tanto, mas o controlar, por exemplo em momentos de tapete. Eles têm muita dificuldade em ficar tanto tempo parados e eu mostrar-lhes «Olha, mas é uma regra, já viste? Estão todos. Então nós não podemos ser diferentes, temos que nos sentar.» Pronto. Mas mostra-lhe o porquê das coisas. Que às vezes é difícil os Educadores explicarem, até porque têm muitos meninos. Mas às vezes, mesmo a questão de diálogo, explicar porquê. As Educadoras têm alguma dificuldade nesse sentido e às vezes até acabam por ser demasiado tolerantes e eu disse «Não. Temos de ser assertivos. Nem demasiado agressivos nem demasiado passivos. Temos de ser assertivos. Tem que perceber que tem que ter regras como os outros, que é isso que vai permitir a longo prazo estar na sala de aula.» É um bocadinho nesse sentido, ajudar as pessoas a perceber como...” (Ent. T 2:7,8)</p>
<b>5</b> <b>Avaliação dos alunos com PEA</b>		<p>“Depois também, a nível de estratégias, de como apresentar a nível de testes determinado tipo de perguntas. Esclarecemos, muitas vezes, como formular a pergunta, para a... consoante as dificuldades específicas da criança. Por exemplo, se é um jovem que tem alguma dificuldade a nível de vocabulário, nós tentamos «Então vá, o enunciado tem que ser bastante explícito.» Ou quando a pergunta é de desenvolvimento, temos vários, em que acontece, eles responderem, mas a verdade é que vem sempre incompleto e nós dizemos assim «Então professor o melhor é colocar no enunciado os itens que quer que ele aborde e assim ele irá...» porque quando é algo muito abstrato, é difícil de eles se organizarem. Portanto um bocadinho nesse sentido.” (Ent. T 2:7)</p>
<b>7.4</b> <b>Barreiras na inclusão</b>	<p><b>7.4.12</b> <b>Falta de comunicação</b></p> <p>Falta de</p>	<p>“A verdade é que nós quando alertamos para... e os pais, se calhar numa formação, são capazes de até virem, no final, ter connosco e dizerem «Eu tenho um filho com estas limitações. O que é que eu posso fazer?» Nós a primeira coisa que dizemos é «Pode tentar pedir ao seu médico de família, mas a escola, o Agrupamento tem uma psicóloga, tem um professor de educação especial tente falar com eles.» E nem sempre há essa comunicação. Não há essa comunicação, porque há uma resistência, «Ah, o professor de educação nunca está.» nesta escola, ou tem horários muito limitativos comparativamente com o emprego</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	comunicação docentes e pais  Falta de comunicação entre os docentes e o professor de educação especial	dos pais. Têm essa dificuldade e acaba por existir, digamos assim, um distanciamento cada vez maior. Depois os pais acabam por «Ah, o meu filho não consegue, porque eu não consigo dar-lhe o apoio que ele tem direito, porque não tenho meios financeiros para...» A questão é que, não tem meios financeiros, mas poderia ter de alguma forma esse apoio. Por exemplo, na escola, fizessem uma avaliação, ou encaminhassem para um médico do hospital, que por sua vez poderia prescrever esse apoio e os pais beneficiarem do apoio da Segurança Social, por exemplo. A própria professora de educação especial conseguir dar um apoio, mesmo que pouco, mas dava um apoio à criança. Se não existir esta comunicação é difícil. E eu confesso que tenho infelizmente... além disso tenho sentido que os próprios professores, eles muitas vezes têm dificuldade em conseguir falar com esses professores de educação especial. Porque, lá está, como não estão fixos na escola é sempre difícil conciliar horários para poderem falar. Porque os professores vão lá prestar apoio, quando eles estão em sala de aula, portanto não podem sair da sala de aula para falar com os professores e alertar para determinado menino. Tem que ser tudo muito burocrático, tudo muito por escrito e quer dizer, nós sabemos que os papeis...” (Ent. T 2:13)
<b>8. O papel da escola na inclusão</b>	<b>8.2 Estarem integrados e conviverem</b>	“Sim... acho que sim, independentemente do grau de incapacidade, na medida em que, tal e qual como eu disse até agora, há sempre conquistas. Nem que seja a nível comportamental, a nível de interação social. [...] É óbvio que também não tem os professores tão especializados para, mas a questão é... também a outra escola vai favorecer que ele contate mais cedo com a realidade que ele vai ter em adulto. Portanto, quanto mais cedo ele tiver apto para estar e conviver com as outras crianças, mais autónomo ele vai ser no dia a dia.” (Ent. T 2:14)
	<b>8.9 Formação de professores</b>	“Portanto o ideal é, exatamente isso, existir formação de professores em escola de ensino regular. A escola ser inclusiva.” (Ent. T 2:15)
<b>9. Noção de escola</b>	<b>9.2 Que integra cada criança/jovem</b>	“Uma escola inclusiva... o ideal de uma escola inclusiva, será realmente uma escola onde aceite todas as crianças, independentemente da sua problemática, ou não. Onde realmente, todas as crianças tenham contacto com crianças diferentes e vice-versa, e as crianças com algum tipo de diferença também possam



Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>inclusiva</b>	<b>com as suas especialidades</b>  Escola que promove um bom ambiente  Saber viver com a diferença	socializar com as crianças ditas normais. E que não haja, dentro de uma escola, dita inclusiva, separação destas duas crianças, destes dois tipos de crianças. Isto é o mais importante.” (Ent. T 1:9) “Uma escola inclusiva é uma escola que, sobretudo está recetiva a receber meninos e se esforça por ter qualidade no ensino independentemente das dificuldades da criança. E quando não sabe pergunta e tenta melhorar e estar recetiva e promove sobretudo um bom ambiente em contexto sala, porque havendo um bom ambiente, uma aceitação de todos por todos há um sucesso. Para já há uma melhoria enorme a nível emocional da criança, que não se vai sentir tão insegura, não vai ter tão baixa autoestima e ao mesmo tempo cria laços de amizade com facilidade. E depois porque a verdade é que, todos nós somos diferentes e se as crianças forem estimuladas a crescer com essa diferença, desde pequena, vão ser mais tolerantes, não vão ser tão egoístas enquanto adultas.” (Ent. T 2:12)
<b>10. O papel dos pais na escola</b>	<b>10.2 O papel dos pais e da escola num processo de desenvolvimento</b>	“Está-me a perguntar que papel é que têm os pais? Quer dizer os pais ao coloca-los na escola, colocam-nos como outro pai qualquer o faz. Simplesmente tem que escolher a escola que acharem que é melhor para aquela criança, mas isso todos os pais fazem com um filho dito normal.” (Ent. T 1:5)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>	<b>11.1 Percurso de acesso e políticas sociais</b>	“Eu aí posso falar um bocadinho sobre isso. Então o que é que acontece? Existe aqui duas situações. Portanto, temos aqui dois Decretos-Lei, o 281 de 2009, Intervenção Precoce dos zero aos seis. O 3/2008 que é para todas as crianças com mais de seis anos. Portanto existe um caso de crianças que têm três anos, três anos e meio e que legalmente poderão estar ao abrigo destes dois Decretos- Lei. Às vezes isto é muito complicado. Nos casos onde existe algumas Perturbações do Desenvolvimento ligados ao Espectro do Autismo, mas que não estejam ainda diagnosticado, o que acontece é que a criança entra para uma escola pública, poderá já não ter o SNIPI, porque vai para uma escola pública e o responsável a dar a educação especial será o Agrupamento. Muitas das vezes depois se não houver uma checklist, um diagnóstico clínico por trás, aquela criança pode ficar o ano todo à espera da referenciação para o 3/2008. Temos outros casos também, que a criança é uma multideficiência, que está num 3/2008, mas que por

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		alguma razão não tem terapia da fala e se o SNIPI tiver um terapeuta da fala disponível, poderá eventualmente ou excecionalmente ir à escola pública e dar-lhe o apoio especializado. Agora, o que acontece muitas das vezes é que, se uma criança tem três anos e realmente, tem uma Perturbação dentro do Espectro do Autismo poderá apenas ficar com o apoio da escola e poderá estar numa Sala de Ensino Estruturado. Como temos outros casos, em que uma criança está numa escola particular e é acompanhada pelos técnicos da Intervenção Precoce e que não está em Sala de Ensino Estruturado, está com uma turma regular, mas a nível privado.” (Ent. T 1:9)
	<b>11.2 As Unidades, objetivo e finalidade</b>	“Fisicamente não, mas sei como funcionam.” (Ent. T 1:9) “Daqui do Concelho?” (Ent. T 2:13) “Sim, conheço.” (Ent. T 2:13) “Sim, sim, conheço.” (Ent. T 2:13) “Nós, por norma, embora existam Unidades de Ensino Estruturado, nós tentamos que o aluno esteja o menos tempo possível na Unidade.” (Ent. T 2:13)
	<b>11.4 Dificuldades sentidas</b>	“Com o 3/2008 é que a criança tem apoio ou está numa sala, mas com mais crianças, mas às vezes é impossível e devido aos recursos humanos é impossível fazer o acompanhamento de um para um.” (Ent. T 1:5)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE) 11.7</b>	<b>11.7.1 Treino de competências sociais</b>	“Uma criança retirada e é colocada na Unidade mais tempo, embora tenha alguma vantagem a nível comportamental, é aquilo que eu costumo dizer «Nós só aprendemos comportamentos no contexto.» Portanto, eu até posso aprender a trabalhar sozinha aqui, mas tenho alguma dificuldade em generalizar num contexto de sala de aula. Para já porque há mais meninos, há mais distratores, há mais regras, que ali não existem, quer dizer, existem regras mas não as mesmas que existem em sala de aula. Portanto, eu só vou aprender a estar e a adequar-me a esse contexto se estiver em sala de aula.” (Ent. T 2:14)
<b>Como contexto de inclusão</b>	<b>11.7.5 A Unidade como resposta às</b>	“Mas isso todos os pais o fazem. Todos os pais fazem isso, não é a questão. Agora se os pais já têm consciência que ter um filho com esta problemática, o cuidado dos pais é realmente... depois é assim, conforme o tipo de desenvolvimento e realmente o potencial daquela criança, não é? Porque, realmente o

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p><b>necessidades dos alunos com PEA</b></p> <p>Conhecer cada</p>	<p>Espetro do Autismo é muito grande e felizmente nem todos os casos são iguais, cada caso é um caso e nem todos têm o mesmo nível de exigência. Se for um caso em que realmente, seja muito, muito complicado, óbvio que os pais com certeza vão procurar uma escola com uma sala de Ensino Estruturado.” (Ent. T 1:5)</p> <p>“De qualquer forma acho que, em alguns casos faz sentido uma turma ser reduzida e ter uma criança a acompanhar, com mais dificuldades acompanhar aquela turma e que se calhar de alguma forma até consegue não perturbar a aprendizagem dos outros meninos e consegue de alguma forma também, acompanhá-los. Aí eu concordo plenamente. Mas também reconheço que há casos de multideficiência, muito complicados, onde realmente aquela criança não está a fazer absolutamente nada numa turma regular. Existem casos complicados a nível cognitivo e que aquelas crianças, muitas delas com sondas e tudo mais e que não faz sentido nenhum estarem a perturbar a aprendizagem de vinte crianças e que o estar lá ou não estar, muitas das vezes não faz sentido. Aí se calhar faz sentido não estarem. Eu acho que cada caso é um caso, cada problemática é diferente e não podemos colocar todas num mesmo sítio. Portanto, tem que haver aqui um bom senso dos técnicos que trabalham no campo. Perceber quais são, de facto as capacidades daquela criança e se tem capacidade para estar numa turma, ou realmente não tem. Acho que é um bocadinho por aí. Porque também não podemos estar a prejudicar as crianças que estão no regular. Eu acho que tem que haver um bom senso e um equilíbrio, como tudo na vida.” (Ent. T 1:9,10)</p> <p>“Como já lhe disse, temos sempre, sempre, sempre diferenciar, não é? Eu acho que é uma vantagem se a criança, realmente tiver potencial e se conseguir dentro da Sala de Ensino Estruturado, dar o apoio mais vocacionado àquela criança, penso que é uma mais valia existir essa sala, como é óbvio. Agora, temos é que perceber se isso é uma mais-valia para a criança e não será uma mais valia estar numa sala do regular. Portanto, cada caso é um caso, não podemos estar a dizer «Aí é ótimo para estes casos, ou...» Eu acho que cada caso é um caso. Nós já tivemos aqui situações de crianças, que não verbalizavam, que não comunicavam, tão pouco e que a criança já estava a ser encaminhada para uma Sala de Ensino</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>caso para uma opção certa</p> <p>A sala de aula como referencia a Unidade como apoio</p>	<p>Estruturado. Até que, realmente a nossa técnica foi reunir com os professores. Portanto, os professores não conheciam a criança, portanto não podiam avaliar, se calhar da melhor forma a situação. Depois a técnica foi lá e realmente, comprovou que a criança, apesar de não verbalizar, de não falar, mas conseguia acompanhar a turma a outros níveis e conseguia fazer aquisições. Portanto, ficou excluído a situação de ela ir para uma Sala de Ensino Estruturado, ficou a acompanhar o grupo. Portanto, muitas das vezes não é a melhor opção. A melhor opção depende, realmente da capacidade da criança.” (Ent. T 1:10)</p> <p>“Já percebi que está a fazer estudos de caso. Está dentro duma escola, com certeza que tem uma visão completamente diferente, ou pelo menos mais aprofundada do que eu, não é? Portanto, acho que, sendo assim é uma mais-valia. Agora, acho que se calhar deve, não conhecer só uma escola, conhecer, se calhar nem que seja para visitar, duas escolas diferentes. Porque eu acho que, cada escola tem uma forma de funcionar, também diferente. Existem escolas que funcionam muito bem e que realmente têm muito cuidado, que tratam cada criança como uma só, não é? E isto é muito importante, porque realmente há crianças que se calhar, alguns níveis de desenvolvimento faz sentido estarem algumas horas numa Sala de Ensino Estruturado e outra parte do dia numa sala de ensino regular e se calhar existem jovens que faz todo o sentido a passarem o dia... não sei se será... se podemos falar apenas em Perturbações do Espectro do Autismo, mas se calhar noutros casos de Necessidades Educativas Especiais, faz todo o sentido passarem o dia na Sala do Ensino Estruturado. Acho que era uma mais valia para a sua investigação ir pelo menos a duas escolas.” (Ent. T 1:10,11)</p> <p>“Portanto, há vantagens e desvantagens. Eu acho que essas Unidades devem existir, mas ser, digamos assim, mas ser sempre a sala de aula a referência, o ponto de referência do aluno. Ele vai temporariamente à Unidade, quando se justifica. Imaginando que tem uma crise, que houve uma alteração de rotina que o levou a ficar muito exaltado e aí sim, eu compreendo que ele não pode estar na sala de aula e até precisa de um ambiente mais calmo e individual. Nesse caso é retirado e vai à Unidade. Mas sinto que o ponto de referência tem que ser a sala de aula.” (Ent. T 2:14)</p>

Técnicos – A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b> <b>11.8 As UEE como contexto de exclusão</b>	<b>11.8.1 Isolamento e dificuldade de conviver com outros</b>	“Eu acho que há casos, que realmente faz todo o sentido, mas em outros casos eu tenho receio que o que aconteça muitas das vezes é a escola inclusiva, mas depois dentro de uma escola inclusiva, existe umas salas que estão a excluí-los, não é? Porque de facto, muitos deles passam o tempo todo naquelas salas e acabam também, por não ter contacto com as crianças do ensino, digamos regular. Portanto, às tantas é um bocadinho incluir dentro do excluir, não é? E às vezes é um bocadinho controverso..” (Ent. T 1:9)
	<b>11.8.5 Não partilhar os espaços comuns da escola com os outros alunos</b>	“É isso que é inclusão. Não é... a inclusão não é ter uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola onde estão outros meninos, mas depois não almoçam no refeitório à mesma hora, não participam nos intervalos à mesma hora, não é? Isso não é inclusão.” (Ent. T 2:14)
<b>11. As Unidades de Ensino Estruturado (UEE)</b>	<b>11.9 Outra escola para alunos com NEE Separar?</b>	<p>“Hoje em dia ninguém procura uma instituição para colocar... nem existe, que aceite uma criança com menos de dezasseis anos.” (Ent. T 1:5)</p> <p>“Eu penso muitas vezes, os pais na impossibilidade de o terem numa escola de ensino recorrente onde é que o poderão ter? Provavelmente numa escola de ensino especial e aí eles vão conviver com outras crianças que têm também incapacidades. Portanto, em termos de estimulação vai ser muito menos desafiante do que se estiver num contexto em que exige dele, exige mais. [...] É óbvio que em escolas de ensino especial, eles têm outra, digamos assim, têm outras coisas e outras mais-valias, porque têm professores que fizeram a sua formação e que os conseguem estimular de alguma forma, mas depois em termos de convivência, vão ser sempre meninos com iguais dificuldades e que portanto em termos de socialização também não vão conseguir estimulá-lo a.” (Ent. T 2:14,15)</p>

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 4** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas aos técnicos

Fenómeno observado: os agentes educativos – os professores em contexto escolar		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1.1 Formação e experiência profissional</b>	<b>1.1.1 Formação académica e específica</b>	“Confesso que a base teria que ser na formação dos professores, mesmo no ensino universitário. Os professores que estão a ser formados agora, embora tenham uns lamirés, como se costuma dizer, sobre a educação especial não estão formados para. Nem a nível de psicologia, digamos assim, para perceberem como aceitar, nem a nível de estratégias, metodologias, perceberem o que é a diferença, se é realmente uma limitação ou se é uma característica individual, mas que não é assim tão condicionante no seu processo educativo. Isto é importante. Devia haver formação de professores, porque eu, lá está, eu acabo por afetar, realmente as pessoas quando me dizem «Mas, eu não tenho formação.» Realmente, eu compreendo perfeitamente. Agora, é importante que exista esta formação de base. Preparar a mentalidade para a diferença. É um bocadinho nesse sentido. E sobretudo os Agrupamentos, também têm que investir nessa situação. Qualidade de ensino depende muito de quem está com os alunos, mais do que até relativamente aos recursos das escolas, porque os recursos pessoais acabam por superar muitas vezes a falta de recursos materiais. Mas ter escolas muito bonitas e cheias de materiais bons, mas depois os professores, infelizmente não têm acesso a formações que são importantes, não ajuda em nada. E acho que se calhar, conseguir perceber porquê que essa formação não é dada desde a raiz, desde a faculdade.” (Ent. T 2:16)
<b>1.3 Dinâmica profissional</b>	<b>1.3.3 Partilhar a experiência com outros professores</b>	“Ou seja, temos insistido, para que sempre que possível o apoio, mesmo com a professora do educação especial seja dado em sala de aula, porque é uma mais-valia, exatamente para a professora. Para já porque é mais uma pessoa em sala e depois porque a professora pode ver como é que essa professora trabalha com ele. E o próprio professor de educação especial pode adequar a tarefa que está a ser dada, o enunciado que está a ser dado aquela criança e a outra professora acaba por ter formação, de forma indireta. Lá está, acaba também por estimular esta questão da partilha, acaba por partilhar mais com essa professora de educação especial. «Eu tenho dificuldades neste aspeto, como é que eu contorno isto?» Se existir esse apoio em sala de aula, flui tudo mais facilmente.” (Ent. T 2:13,14)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 5** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões das entrevistas aos técnicos

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>Apoios</b> <b>1.1</b> <b>Apoios institucionais</b>	<b>1.1.1</b> <b>A instituição e âmbito de intervenção</b> <u>Intervenção precoce</u>  Nº de famílias apoiadas  ELI de Lx norte  Valencia de SNIPI  Parceria com 3 Ministérios	<p>“A [...] é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com acordo com a Segurança Social para intervenção precoce. Ou seja atualmente, temos acordo para setenta crianças para intervenção precoce. O que é que é a intervenção precoce? É Educação Especial, digamos, ou seja todo o apoio especial dos zero aos seis anos. Para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais ou que estejam em risco de desenvolvimento. O apoio que nós damos é completamente gratuito às setenta famílias. A intervenção precoce é centrada na família, não só na criança, mas também na família. E realmente todo este trabalho que nós fizemos é muito também com as famílias. Ou seja nós atualmente, desde 2009 pertencemos à ELI de Lisboa Norte. Como eu estava a dizer a [...] é uma Instituição de Solidariedade Social, com a sua valência social de intervenção precoce. Em 2009, saiu o Decreto-Lei 281 de 2009, que regula o SNIPI. O SNIPI é o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Portanto, antes de 2009 já existia intervenção precoce, mas realmente qualquer instituição ou serviço poderia ter intervenção precoce, atualmente a intervenção precoce é composta pelos três Ministérios. É da responsabilidade dos três Ministérios, Saúde, Segurança Social e Educação. É uma forma, realmente de a intervenção precoce estar estruturada. Portanto, uma criança que recorra a uma equipa, não pode estar a usufruir de apoios em diferentes equipas, porque atualmente graças ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce, tudo está interligado. Portanto, nós [...] fazemos parte da ELI de Lisboa Norte, juntamente com o Agrupamento de Escolas [...], que pertence ao Ministério da Educação e todos os ACES da zona norte de Lisboa, que pertence ao Ministério da Saúde. Realmente todas as crianças que chegam aos três Ministérios o que acontece é que vão todas para a ELI Lisboa Norte. Depois existe uma ligação estreita, também com as outras ELIs, portanto</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>A partir dos <u>6 anos</u>, apoio particular em paralelo com a escola Lei3/2008</p> <p>Composição da equipa de intervenção precoce</p>	<p>é de todo impossível uma criança estar em duas ELIs em simultâneo. Isto faz com que os recursos estejam muito mais centralizados e que não haja um desperdício de recursos. Nesse sentido, a [...] faz parte do Sistema Nacional de Intervenção Precoce. A partir dos seis anos, nós normalmente, enquanto instituição deixamos de poder responder gratuitamente com a Intervenção Precoce, ou a chamada Educação Especial. Realmente, para todas as crianças que nos chegam aqui à instituição, através do Centro de Desenvolvimento Infantil o que acontece muitas das vezes, é que o apoio que nós damos é um apoio ao nível particular, paralelamente ao apoio que as crianças têm na escola de educação especial, a partir dos seis anos através do 3/2008. [...] Depois o resto da equipa, que realmente, já não pertence à Intervenção Precoce dentro do SNIPI, temos psiquiatras, temos todos os técnicos que eu lhe falei anteriormente, pediatras de desenvolvimento, pedopsiquiatras, terapeutas ocupacionais. E realmente a nossa equipa atualmente tem à volta de noventa técnicos. [...] E realmente, o que nós temos em comum, é realmente a metodologia de trabalho. Portanto, temos essa metodologia de trabalho que faz a diferença. Com isto, mais para aqueles caso do défice cognitivo de trissomia 21 que nos chegam o nosso objetivo também, é servirmos de fio condutor ao longo da vida destas crianças. Portanto elas vão realmente ter a sua ELI, vão entrar para uma escola pública, vão ter muitas das vezes um apoio especial, muitas delas terão que ir para Salas de Ensino Estruturado e provavelmente continuam a recorrer até nós, porque realmente funcionamos como um fio condutor ao longo da vida. Portanto, eles vão mudando de professores, vão mudando de técnicos do público e realmente o objetivo é ter sempre alguém ligados àquela criança. Por exemplo, no caso do Espetro do Autismo faz todo o sentido, que realmente não haja todos os anos uma mudança muito grande de técnico, até porque estas crianças precisam de muita rotina. O [...] funciona assim desta maneira. [...], [...], a instituição é exatamente a mesma.” (Ent. T</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Nº de crianças que apoiam	1:2) “Posso-lhe dizer que, dentro da ELI pelo menos umas trinta e cinco crianças, portanto dos zero aos seis pelo menos trinta e cinco crianças, nós acompanhamos com algum tipo de perturbação dentro do Espetro do Autismo. Mais ou menos mas, todas elas têm alguns sinais dentro do Espetro do Autismo. Fora não lhe consigo dar um número exato, mas posso-lhe dizer que se calhar, seguramente mais de... na zona de Lisboa ou a nível nacional. Como nós temos polos em todo o país, é muito complicado de lhe dar um número exato.” (Ent. T 1:3)
	<b>1.1.2</b> <b>Objetivos da instituição</b>	“O lugar... tudo isto depende. Eu estou sempre a frisar, mas eu acho que isto é importante. Se... não podemos comparar um jovem que tenha hoje vinte anos, com se calhar os jovens que daqui a dez anos vão estar prontos para a inserção profissional. Isto porquê? Porque o trabalho que estamos a fazer com as crianças de hoje em dia, é muito diferente daquele que foi feito com os jovens que têm hoje em dia vinte anos. Portanto, vai ser muito diferente, vão ser, com certeza, jovens muito mais autónomos. Realmente o objetivo da nossa instituição é promover essa autonomia, ao longo da infância e adolescência dos jovens para que eles consigam, quando chegar à altura certa, estarem preparados para serem inseridos no mercado de trabalho, numa vida na sociedade.” (Ent. T 1:7)
	<b>1.1.3</b> <b>Equipa</b>	“Essa é uma boa resposta. Se calhar posso-lhe falar um bocadinho da minha experiencia enquanto Assistente Social numa ELI, numa Equipa Local de Intervenção Precoce. Portanto, posso-lhe dizer que, em cada reunião estão presentes, numa reunião mensal de Equipa Local de Intervenção, estão presentes à volta de vinte técnicos. Entre eles médicos a maior parte de clínica geral, portanto médicos dos ACES, os psicólogos dos ACES, as Assistentes Sociais dos ACES, depois da parte do Ministério da Educação os docentes de IP, e depois da parte das Instituições de Segurança Social, os psicólogos

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Processo de inclusão</p> <p>O papel de cada um na equipa multidisciplinar</p>	<p>também, os terapeutas da fala, os fisioterapeutas, enfermeiros da parte do Ministério da Saúde e os Assistentes Sociais. O que eu lhe posso dizer é que, realmente fazemos parte também de todo processo de inclusão da criança. Portanto, se calhar os docentes de IP, os fisioterapeutas trabalham mais com a criança, com as famílias também, como é óbvio. E realmente, se calhar nós funcionamos um bocadinho como mediador entre as instituições entre a comunidade. Muitas das vezes também, somos nós que se calhar, damos o suporte que a família também precisa, em alguns casos. Se a família está um pouco mais confusa, um bocadinho mais perdida, se calhar também nos cabe a nós dar esse reforço. Realmente o que nós tentamos fazer, enquanto equipa multidisciplinar é, se a técnica de educação especial vai a casa e percebe que está alguma coisa de errado, ou mesmo na escola está se está alguma coisa de errado, é o Serviço Social que se dirige a casa, que vai verificar, realmente quais são as condições e se tem de ativar algum plano social para aquela família.” (Ent. T 1:8)</p> <p>“Existe sempre uma relação... quando não é direta, em termos de consulta do pediatra com os pais... Por exemplo, imagine, as consultas são periódicas, mas entre um período e outro pode acontecer uma situação mais grave. Ou por questões de medicação, ou por questões de alterações de rotina e os pais, então falam connosco, como falam sempre que vêm à seção. E nós tentamos, ou questionar diretamente o médico sobre a situação, que possa ser esclarecida assim de forma que os pais não tenham que ir à consulta novamente, ou mediante a resposta que o pediatra nos diz «Não, esse menino tem que ser visto.» Então nós alertamos os pais, marcamos a consulta e estamos todos presentes. Nós os técnicos, que estão a acompanhar a criança, os pais, a criança e o pediatra acaba por esclarecer os pais e tentarmos estruturar da melhor forma. Na própria consulta do pediatra é estabelecido um programa de intervenção. Muitas vezes os pais olham e não sabem o que é. Cabe-nos a nós, depois o técnico que é destacado para acompanhar a</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		criança, esclarecer o que é cada um daqueles passos, porque é que é pedido naquele passo.[...] Depois a nível de escola, por exemplo, quando acontece uma consulta, por norma nós tentamos agendar uma reunião com a Educadora ou a Professora para transmitir o que é que foi dito pelo pediatra. Se ouve uma alteração da medicação, se não ouve. Ou por exemplo, quando o próprio pediatra nos pede um feedback da Educadora nós dizemos, por exemplo, se é alterada a medicação «Precisamos que esteja mais atenta neste período do dia, para sabermos se ele está a reagir melhor se não está.» E depois também transmitimos muito as preocupações das Educadoras ao próprio pediatra. Fazemos esta interligação, de forma a que ninguém se sinta sozinho. Nós somos assim, o elo, não é? ” (Ent. T 2:8,9)
	<b>1.1.4 Sustentabilidade</b>  Fundo social para apoio a famílias carenciadas	Foi criado em 2005, um fundo social de apoio a famílias carenciadas de forma a conseguirmos, também dar resposta àquelas famílias que não conseguem pagar a mensalidade ou que estão numa situação realmente de pontual necessidade e é uma forma, realmente de nós conseguirmos responder às famílias mais carenciadas. Isto para as crianças com mais de seis anos, porque todas as outras se nos chegam e não fazem parte da nossa equipa, nós tentamos como é óbvio, encaminhar para as outras ELIs, para as outras Equipas Locais de Intervenção, que lhes possa dar resposta, que eles têm direito.” (Ent. T 1:2) “Então, como eu já disse anteriormente, a [...] tem um acordo com a Segurança Social e é através desse acordo, que realmente conseguimos dessa forma subsistir e andar para a frente com a Intervenção Precoce e depois também, através do mecenato. São essas duas principais fontes de rendimento da instituição.” (Ent. T 1:4)
	<b>1.1.5 Representação nacional</b>	“A nossa equipa de Intervenção Precoce é composta por psicólogos educacionais, Técnicos de Educação Especial e Reabilitação e Terapeutas da Fala e Assistente Social.” (Ent. T 1:2)

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>Apoios</b> <b>1.2</b> <b>Médicos e técnicos</b>	<b>1.2.1</b> <b>Formação e experiencia</b>	<p>“Serviço Social, tirei no Instituto Superior de Serviço Social.” (Ent. T 1:1)</p> <p>“Há seis anos. Fiz o meu estágio aqui na [...].” (Ent. T 1:1)</p> <p>“E acabei por ficar.” (Ent. T 1:1)</p> <p>“Técnica de Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana.” (Ent. T 2:1)</p> <p>“No Centro [...], desde 2007, portanto há seis.” (Ent. T 2:1)</p>
	<b>1.2.2</b> <b>Âmbito de intervenção</b>  Visão  Alerta a todos os sinais revelados pela família  Metodologia centrada na família  “Fazer todos os pré-requisitos para a aprendizagem”	<p>“O facto de ter conhecimento desta área. Temos outra visão, não é? Lidamos todos os dias com este tipo de situações e realmente, muitas das vezes, acontece-nos que nós temos que ir mesmo ao terreno e perceber realmente o que é que se passa. De alguma forma para resolver certas questões, que às vezes ainda não estão muito claras, tanto pelos pais, como às vezes pelos próprios técnicos que trabalham nas escolas.” (Ent T 1:1)</p> <p>“Agora, certamente que alguns casos pontuais, como realmente se técnicas que estiverem a fazer intervenção com aquela família, ou se um médico verificar que realmente há ali uma descompensação, ou ali alguma coisa grave a ser trabalhado nos pais, com certeza que enviará... ou se o pai, ou a mãe estiver numa situação de fragilidade emocional gritante, quer dizer é óbvio que tentamos encaminhar de alguma forma aqueles pais. Agora a questão é, como eu disse à pouco, a nossa metodologia de trabalho também é muito centrada na família, portanto o que acontece é que se nós estamos a trabalhar com a criança, de alguma forma os pais também têm que ser trabalhados, não é?” (Ent. T 1:4)</p> <p>“Depende das idades, porque eu tenho meninos desde os dois anos com Perturbações do Espectro do Autismo, até ao mais velho quinze... quinze anos. Nos mais novos a ideia é fazer todos os pré-requisitos para a aprendizagem, para que eles adquiram mais rapidamente esses pré-requisitos e possam consolidá-los depois que ingressem na</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Melhorar o desempenho da linguagem	escola. Ou seja, irem já com toda a informação para que depois o ritmo na sala de aula seja melhor. Só já tenhamos que nos preocupar mais com a questão de quais são as rotinas de sala de aula, criar aquele envolvimento com os colegas. E temos conseguido, felizmente essa situação. Nos mais velhos, neste caso de um ou dois, será mais a questão de... dependendo também do nível de linguagem e das dificuldades deles, mas os que eu tenho estão num curriculum normal, e como tal é arranjar estratégias para explicar alguns dos conteúdos que não são tão, digamos assim, diretos.” (Ent. T 2:1)
	<b>1.2.3</b> <b>O papel do profissional junto da criança/jovem, pais e comunidade</b>  Apoio psicossocial Encaminhamento para a comunidade e respostas sociais	“Em primeiro lugar o encaminhamento destas famílias. O que acontece muitas das vezes é que, têm um diagnóstico, têm a certeza de um diagnóstico, neste caso seja ele qual for, nunca é fácil de se ouvir. Portanto, vou primeiro dar aqui um suporte psicossocial a estas famílias. Depois encaminhamos para a comunidade, todos os apoios que existem, tanto a nível de respostas sociais, de instituições da comunidade na sua área de residência, como depois, também explicar como é que as coisas funcionam. O que é que o estado responde, o que é que pode encontrar numa escola pública, o que é que vai encontrar numa escola privada. Portanto, dar aos pais todo o conhecimento necessário para eles fazerem as melhores opções. Para eles e para a criança. Perceber se aquela família pode recorrer a determinados subsídios do estado, etc. e encaminhá-los da melhor forma. Esse é o primeiro passo a ser dado junto das famílias com este tipo de diagnóstico dos filhos.” (Ent. T 1:7,8)
	“É sempre possível fazer algo”  Formação parental	“Isto, faz-me sobretudo acreditar que há sempre uma possibilidade, não é? Porque às vezes os pais chegam a nós, nós [...], com o peso do diagnóstico «E o que é que se faz agora?» E sobretudo quando o diagnóstico é muito cedo. E quando o diagnóstico é muito cedo e os sintomas são... a questão é que nós podemos dizer «É sempre possível fazer algo. Portanto, o que nós temos de fazer é deitar mãos à obra e trabalhar.» E aí também, uma questão de formação parental, na medida em que, lá está, por exemplo

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Promover a interação pais, criança</p> <p>Adequar o processo de intervenção em contexto familiar ou escolar</p> <p>Reforçar as qualidades</p> <p>Linguagem – pré-requisitos académicos</p> <p>Intencionalidade comunicativa, compreensão linguística</p>	<p>com os mais novos, os pais estão presentes e são eles próprios, quase que fazem os exercícios, apesar de não se aperceberem, porque eu incluo-os na própria dinâmica da aula. Ou seja, eu aqui só estou como intermédio, porque quero sobretudo, é que a criança interaja com os pais. Porque muitas vezes, não é? Em novos, os pais chegam lá «O meu filho não brinca comigo.» Ou «Não olha para mim.» Pronto, e aqui eu sou, digamos assim, um complemento a... só lhes dou formação para que saibam como cativar a criança e estimulá-la a... Nesse ponto de vista é óbvio que, a perceção das famílias interfere muito. Os medos os receios, digamos assim, algumas dificuldades, por exemplo a nível comportamental. Vão acabar por ser objetivos nos quais eu vou ter que incidir na minha intervenção. Portanto, preciso muito do parecer dos pais e depois mais tarde, também dos professores, para ir adequando o meu processo de intervenção. Vou focar-me nas maiores dificuldades ou da família ou da escola, portanto mas sempre, digamos assim, promovendo que as outras pessoas compreendam que apesar de haver dificuldades também existem muitas qualidades. Portanto, é isso que temos de prestar mais atenção.” (Ent. T 2:2)</p> <p>“Exatamente.” (Ent. T 2:2)</p> <p>“Em termos de acompanhamento... consoante, digamos assim, o nível de linguagem e os comportamentos que a criança manifesta, poderá ser dado a nível dum... por exemplo os trabalhos de pré-requisitos académicos que é feito, então por nós, técnicas de educação especial ou pelas nossas psicólogas educacionais e poderá ser também trabalhado em paralelo, o que acontece na maioria nestas idades, a questão da terapia da fala de irem estimular todo o vocabulário. Porque enquanto nós técnicas intervimos mais intencionalidade comunicativa, as terapeutas da fala trabalham sobretudo a questão de todo o nível de compreensão linguística, que muitas vezes na idade adulta é o que dificulta mais esses jovens. Em termos de jovens já poderá, muitas vezes, a questão de</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Psicologia clinica	<p>ser necessário o apoio a nível de psicologia clinica, porque infelizmente têm tendência à depressão, a situações de bullying também. E daí a ser um outro complemento. E também as técnicas e métodos de estudo, lá está o apoio, vá, vamos desmistificar cada uma destas disciplinas que às vezes, para eles é o cabo dos trabalhos. Depois há a relação. Lá está, a formação parental, na medida em que apoiamos os pais para que eles se sintam mais capazes e também sugerimos alguns tipos de apoio que não são dados aqui, por exemplo a questão da estimulação sensorial, sugerimos quem sabe hipoterapia. Pronto, tentamos que exista atividades em que os pais também colaborem e que estejam com a criança e que sejam mais gratificantes. Porque aqui como nós exigimos um bocadinho mais, as crianças também acabam... embora... inicialmente, depois até começam a aderir bem, mas há sempre aquela resistência inicial e é bom que, também eles [pais] vejam a criança com situações mais gratificantes. Portanto, por exemplo na piscina. Sugerimos muitas vezes «Ah, façam piscina com ele.» Os pais com a criança. Isso é bom, porque é mais um momento em partilha. Isso é importante.” (Ent. T 2:3,4)</p> <p>“E depois sempre que é possível, às vezes também, tentamos sugerir que os pais falem com outros pais, para não se sentirem tão sós. Ou por exemplo sugerimos, às vezes, nas escolas digo «Então é de que zona?» E às vezes, quando sabemos que existem pais acompanhados por nós naquela zona, nós até aconselhamos «Olhe, fale com este pai. Veja se a escola é boa. Qual é a escola que ele aconselha.» E isto faz com que eles, também não se sintam tão... há aqui um apoio a nível social, também.” (Ent. T 2:9)</p>
	Técnicas e métodos de estudo	
	Formação parental	
	Apoio social às famílias	
	<b>1.2.4</b> <b>O apoio direto à criança/jovem</b> A nível cognitivo	<p>“Essa questão de... a nível cognitivo, lá está, nós começamos desde muito cedo a estimulá-los, mas quando são jovens que já chegam até nós com algumas limitações, nós tentamos explorar ao máximo o seu nível cognitivo. Ou seja, é óbvio que não começamos, se calhar logo com um nível de exigência esperado para a idade, mas isso não quer dizer que não seja um objetivo, mediante a forma como ele vai evoluindo. A</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>A nível físico – a autonomia.</p> <p>Motricidade fina - a caligrafia, o uso de compasso...</p> <p>Competências sociais - relacional e afetivo</p> <p>Perceber se são vítimas de bullying, se isolam</p> <p>Aumento da rede de amigos</p> <p>Intervenção precoce</p> <p>Incentivar os interesses pessoais extracurriculares</p>	<p>nível físico, trabalhamos sobretudo, na questão dos jovens, mais a questão da autonomia no dia a dia, quando ela não existe, e sobretudo, também a nível de caligrafia, porque há muitos professores que se queixam «Ah! Ele até sabe, mas eu não consigo perceber o que é que ele escreve.» Pronto, a nível de trabalho, assim mais minucioso, a questão da caligrafia, a questão do controlo da... por exemplo, estou-me a lembrar em educação visual, ou se têm alguma dificuldade no uso do compasso e do transferidor. Portanto um bocadinho nesse sentido, para eles se sentirem mais competentes. Relacional e afetivo, trabalhamos mais a nível das competências sociais. Pronto, arranjar um conjunto de amigos, perceber até que ponto eles são verdadeiros amigos ou não. Estimulá-los a ter iniciativa de os convidar [aos amigos] para ir ao cinema ou... que eles são mais reservados. Às vezes perguntar «Então e como é que correm os intervalos?» Percebermos se são vítimas de bullying ou não. Se têm mais tendência para se isolar. Depois tentar através dos pais criar uma rede de amigos. Por exemplo, às vezes vizinhos, outras vezes primos da mesma idade, estimular os primos a saírem com eles para conhecerem novas pessoas. Pronto, tentar de forma indireta, aumentar a rede de amigos, para que eles possam partilhar ao máximo a sua juventude, não é?» (Ent. T 2:4,5)</p> <p>“Nós dizemos é que «Quanto mais precoce...» e está provado por intervenção, mais, digamos assim, mais evoluções a criança consegue ter. Em jovens, tentamos pelo menos, que... como eles já nos chegam em jovens pelo menos que tenham a possibilidade de ter alguma autonomia. Por exemplo nós fazemos... «Olhe porque não frequentar cursos de culinária?» Para também começarem a sentir-se mais autónomos, aumentar a rede de amigos e depois também, começar a sugerir alguma situação de interesse. «Então ele o que é que ele gosta?» Então vamos ao encontro dos interesses dele e promover um ou outro curso, formação profissional que seja paralelo à escola.</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		Isto, na medida em que comece a dizer-nos ou não, até que ponto ele tem interesse por fazer um trabalho naquela área, se tem aptidão para... e tendo, nós obviamente vamos tentar promover. Consiga fazer o máximo possível na escola se não fizer... um curso técnico profissional, se experimentarmos alguma empresa em que lhe dê alguma formação, a nível interno.” (Ent. T 2:6,7)
	<p><b>1.2.5</b>  <b>Como ultrapassar barreiras e dificuldades</b></p> <p>Persistência</p> <p>Criar empatia técnico, criança/jovem</p> <p>A criança/jovem ter a oportunidade de escolher o técnico com quem vai trabalhar</p>	<p>“Com muita persistência. [risos] Eu costumo dizer que eles, por norma, são persistentes, mas eu também sou. Portanto é óbvio que eu cedo, ele cede um bocadinho, mas temos sempre que pedir mais. Não esperar. Às vezes há aquelas pessoas que dizem «Ah! Não acha que temos que esperar por um clique?» É assim, se nós aguardarmos por esse clique, às vezes o clique não chega, não é? Porque, por exemplo em termos de intencionalidade comunicativa, se eu não o provocar, provavelmente a intencionalidade comunicativa pode nunca vir a ter, pode querer ficar no mundo dele. Mas se nós o provocarmos, nós o levamos a... é óbvio que... não de forma tão intensa, mas de forma mais divertida através de outro tipo de situações, acabamos por ir aumentando as suas competências e ao mesmo tempo as dificuldades também vão... ele próprio vai sentir-se à vontade para expor algumas dificuldades e isso é... pronto, a empatia entre o técnico e o jovem ou criança, sobretudo com jovens tem que ser muito boa, caso contrário... e eu sou apologista que quando não há empatia entre o jovem e o técnico, prefiro dizer aos pais e ao jovem «Olha se calhar conseguirias sentir-te mais à vontade com outro colega.» E eu própria tenho esse à vontade para esclarecer os pais do porquê, não é? E sentir que ele deve passar por outra colega. E que depois ele próprio terá opção de escolha, se prefere com a outra, mas isso é importante, não é? Só partilhamos quando nos sentimos bem com a outra pessoa. Portanto, não podemos criar... sobretudo na parte das competências sociais. Eu não vou falar de mim, ou não vou falar daquilo que emocionalmente me deixa em baixo com uma pessoa com quem não me sinto à vontade. Portanto eu sou</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	“puxar por eles... são uma caixinha de surpresas”	<p>muito apologista disso.” (Ent. T 2:5)</p> <p>“Ainda no outro dia numa reunião de professores, em que também estavam os pais e onde eu estava, diziam «Ah! Mas nós temos que respeitar o ritmo desta criança.» É verdade, não sou contra, mas a questão é, nós sabemos que se estivermos à espera que ele tenha mais vontade de... pode isso, nunca vir a acontecer. Então temos de puxar por eles. Porque nós não sabemos, eles são uma caixinha de surpresas. Portanto não sabemos onde é que eles vão chegar.” (Ent. T 2:6)</p>
	<p><b>1.2.6</b> <b>Concretização das vitórias</b></p> <p>Valorizar cada passo</p>	<p>“Todos os dias um bocadinho, acabam por se concretizar. Por exemplo, às vezes os próprios pais, é que têm dificuldade em valorizar. Eu noto, às vezes um bocadinho isso. Por exemplo, é óbvio, eles querem sempre mais e nós também. Mas eu digo «Sim, mas temos de valorizar o que conseguimos.» Por exemplo, às vezes... Dos mais pequeninos, lembro-me que, no outro dia estava com os dois pais, pais novos, a criança tem dois anos. E foi engraçado, porque ele acabou por verbalizar e dizer «Mãe.» e olhar nos olhos para a mãe e eu disse «Boa.» E a própria mãe pensou, «Pois realmente...». Foi mais um ponto positivo, porque ele não disse só «Mãe», como costumava dizer, olhou nos olhos. Isso há que valorizar. Há que valorizar isso, os miminhos, os abraços. Coisas que às vezes, lá está, parecem muito poucas, mas ao fim e ao cabo, estamos a dar feedback de que estamos no bom caminho, não é? E pronto, é agarrarmo-nos a essas pequeninas conquistas e pensar «Se ele consegue isto, então consegue mais. Vamos lá experimentar mais.» Mas, sempre valorizar. Valorizar sempre o que se consegue. A criança precisa desse reforço. Precisa de sentir, que o facto de ter... por exemplo, de ter feito um mimo à mãe, tem o reforço do mimo, um abraço, um beijinho. Ele perceber que pronto, que a pessoa ficou contente e isso é ótimo. Às vezes, os pais ainda têm que ser alertados para... chamar a atenção... ou por exemplo, às vezes... já me aconteceu também, um menino murmurar uma palavra e os pais não ouviram e eu disse «Não, ele disse.»</p>
	<p>Reforço</p> <p>Estar atento às pequenas</p>	

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	coisas	«Então vamos estar atentos. Pode ser que ele volte a dizer.» Lá está, isso é importante, nesse sentido.” (Ent. T 2:5,6)
	<b>1.2.7</b> <b>Tipos de apoio</b>  Esclarecimento dos pais  Alertar para formações  Apoio na escolha da escola  Mediador na relação com os professores. Valorização das capacidades da criança.	“Por norma, os pais estão quase sempre presentes na sessão, salvo quando o comportamento do jovem ou da criança altera por completo. Nesse caso não sendo tão proveitoso, não é? Eu acabo por depois dialogar com os pais. O meu trabalho com os pais é não só em termos de esclarecimento de quais são as etapas de que devemos estar à espera, reduzir também as ansiedades e às vezes as angústias. E depois, digamos assim, alertá-los para situações, como por exemplo formações em que são importantes e que eu sei que estão mais situadas na região... pronto, na localização onde eles residem. Também a questão do intermédio entre a escola, não é? Nós acabamos por apoiar os pais na escolha da escola, muitas vezes. Depois, também quando acabam por ir para a escola também dialogamos com os professores, porque os pais têm sempre aquele receio «O meu filho vai ser excluído ou não». Pronto, e nós mostramos aos professores, digamos assim, as qualidades daquela criança e também os pontos menos positivos. Portanto aqueles que eles têm que, ou minimizar, algumas ignorar... pronto tentamos dar essa ajuda, também aos professores e reduzimos a angústia dos pais, não é? Eles ficam sempre com receio.” (Ent. T 2:2)
	<b>1.2.8</b> <b>Formação a pais</b>	“Portanto, muitas das vezes a técnica também tem que insistir com os pais para fazerem isto. Muitas das vezes os pais também são muito protetores, às vezes prejudicam, realmente o desenvolvimento da criança e cabe à técnica responsável, também desmistificar e dar estratégias aos pais, para que consigam promover um pouco a autonomia da criança. Falamos do Autismo, mas da trissomia 21, quer dizer muitas vezes eles são tão protegidos pelos pais, que os próprios pais são agentes limitadores da sua própria autonomia. Nós temos aqui casos de crianças com... crianças, que já não são crianças, de jovens com dezasseis anos com trissomia 21 e que muitos deles não se

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		vestem ainda sozinhos, porque nunca foram habituados a tal. E o mesmo se passa também com este tipo de patologia, não é? Os pais têm que ser os primeiros a lidar da melhor forma e a saberem o que fazerem na rotina do dia a dia destas crianças.” (Ent T 1:5,6)
	<b>1.2.9</b> <b>Expetativas profissionais</b>  O coordenador do Agrupamento com parte da equipa  Falta de acompanhamento por parte das Assistentes Sociais das escolas aos pais	“Do nosso lado, a Assistente Social, não é? Acho que é muito importante. Muitas vezes sinto que, em termos, não só da parte do professor em si, mas o coordenador, se calhar do Agrupamento, o diretor da escola. Isto porquê? Porque às vezes há limitações que o próprio professor não pode ultrapassar. Não dependem dela. Por exemplo, meninos que necessitam ter uma auxiliar com eles. Não quer dizer que necessitem dessa ajuda, mas necessitam dessa supervisão, ou para lhe explicar, ou para lhe chamar atenção, ou para aumentar o rendimento deles na sala de aula, para eles não se distraírem com tanta facilidade. Muitas vezes não há auxiliares e os próprios professores dizem «Pois, mas não nos cabe a nós.» Portanto, eu acho que muitas vezes, falta também esse elo com o coordenador do Agrupamento. Outras situações. Por exemplo, nós temos uma ligação mais específica com a Câmara de [...], da parte do Departamento da Ação Social, que nos tem ajudado muito nesse sentido e sobretudo na questão de divulgar pelos diferentes estabelecimentos escolares da Câmara. Ou seja, a nível do Concelho e também a nível de Centros de Saúde e Juntas de Freguesia. Porque muitas vezes, os pais não sabem, digamos assim, a rede de prestadores que têm perto deles. Pronto e temos recebido alguns pais que só vêm mesmo pedir ajuda, esclarecimentos. A nós não nos custa nada, por exemplo, se me perguntam «O que é que eu posso beneficiar da parte do estado?» eu digo «Olhe, existe este subsídio. Peça ao seu médico de família...» Pronto quando são meninos que não são seguidos por nós, nós também tentamos fazer esse elo de ligação. Eu acho que muitas vezes, falta na escola. Sinto que às vezes, as Assistentes Sociais das escolas não conseguem dar esse apoio, não fazem esse acompanhamento e os pais

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Dificuldade em ter consultas nos hospitais públicos para dar início ao processo de acompanhamento</p> <p>Pouca atenção por parte das Assistentes Sociais das escolas que impedem o aceleração do processo de acompanhamento da criança</p>	<p>sentem-se perdidos. E depois nós sabemos que as consultas nos hospitais são difíceis de conseguir. Ainda no outro dia uma professora muito atenta, soube da nossa existência. Veio até mim, falou do caso de uma menina que tem na turma. Tentei recolher ao máximo informação possível dela e dos pais. E o que fiz foi, elaborar um relatório o mais detalhado possível, para que a mãe quando fosse ao médico de família conseguisse que ele o encaminhasse para uma consulta de pediatria no hospital, a nível de desenvolvimento e para que ela já tenha um relatório, quando for ao médico, porque se não, depois acaba por atrasar todo o processo. Assim... lá está, eu acho que é importante haver... quanto mais tempo nós conseguirmos ganhar, melhor é para a família e sobretudo para a criança. Porque não fazer essa tarefa? E é nesse sentido que eu às vezes sinto que as Assistentes Sociais na escola também deviam estar mais atentas às preocupações dos pais, às necessidades das crianças, para fazerem esta ligação mais rápida com o médico.” (Ent. T 2:9,10)</p>
<b>1. Apoios</b>	<b>1.3 Programas</b>	<p>“Os programas que existem... Até aos seis anos, existe a intervenção precoce. Dentro da intervenção precoce existem várias metodologias de trabalho e realmente cada instituição tem o seu ideal, a sua ideologia e a sua forma diferente de trabalhar com estas crianças. Quando me pergunta isso, está-me a perguntar realmente, os programas estruturados para estas crianças? Ou está a perguntar-me o tipo de terapia.” (Ent. T 1:3)</p> <p>“Floortime, que existem algumas instituições que fazem esse tipo de apoio, o ABA.” (Ent. T 1:3)</p> <p>“Não. Não utilizamos o ABA, nem o Floortime, nem o Son-Rise. Esses são os três que me estou a lembrar, atualmente. Nós aqui utilizamos outro tipo de metodologia com as crianças. O aprender a ler para depois aprender a falar... mas, realmente a minha colega é a pessoa mais adequada para lhe falar.” (Ent. T 1:3)</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p><b>1.4</b> <b>Apoio que os pais procuram na instituição</b></p> <p>Metodologia centrada na família</p> <p>Trabalho de um para um</p> <p>Fator de motivação para os pais</p> <p>Pedir segundo diagnóstico</p>	<p>“Apoio especializado.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“Para a criança.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“Não. Abertamente não vêm procurar apoio para eles próprios.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“E todo o trabalho que nós fazemos com a criança em contexto de sala, de um para um, esse trabalho tem de ser intensificado em casa, portanto tem que haver um trabalho de casa dos pais. De alguma forma também há aqui uma grande interligação com os três elementos de trabalho, que neste caso será a técnica, a família e a criança. E claro, no caso de a criança estar num contexto escolar, a Educadora, com certeza também é um elemento importante neste processo.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“À medida que se vai trabalhando de um para um e porque realmente um dos nossos princípios é que, o trabalho é de um para um. Portanto não trabalhamos em grupo, o que acontece muitas vezes nas escolas. [...] E por isso é que também nos procuram, porque uma das nossas diferenças em relação ao apoio prestado pelo estado é que aqui o apoio é sempre de um para um. Portanto, mais facilmente se consegue ver resultados. Isso também é motivador para os pais. Realmente, a partir daí, depois os pais também começam a ficar motivados e como lhe disse, a família é sempre um elemento ativo em todo o processo de educação especial, da educação da criança.” (Ent. T 1:5)</p> <p>“Em regra vêm pedir um segundo diagnóstico, salvo quando já vêm, digamos assim, já andaram a investigar na internet, já começam a identificar sintomas e nesse caso, ou porque existem pessoas na família que tiveram dificuldades semelhantes e que agora são adultos com mais ou menos dificuldades. E aí, os pais em regra vêm procurar-nos ainda naquela «Bem, vou fazer o despiste, não há-de ser nada. Às vezes acontece.» Outras vezes, já vêm realmente, com um peso de um diagnóstico ao qual não sabem o que fazer. Isto, porque nos hospitais públicos, infelizmente ainda há muito essa questão. Há uma avaliação, há a atribuição do diagnóstico, mas depois «Ah, voltamos a ver-nos</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>“Não se pode fazer nada?”  “Claro que há coisas a fazer!”</p> <p>Acompanhamento de pediatra de desenvolvimento</p> <p>“Intervenção direcionada para as dificuldade da criança”</p> <p>“o que fazer agora com este diagnóstico”</p>	<p>daqui a seis meses.» «E até lá? Não se pode fazer nada?» é o que os pais muitas vezes nos perguntam e nós dizemos «Claro que há coisas para fazer!» Portanto é muito nesse sentido.” (Ent. T 2:3)</p> <p>“Sim, às vezes, também. Também já temos alguns médicos que observam alguns sintomas ou alguns sinais que consideram ser mais preocupantes e por isso pedem aos pais para experimentarem então, algum pediatra de desenvolvimento e aconselham um dos nossos pediatras. Por conhecerem a experiencia e o trabalho deles acabam por, no fundo sugerir.” (Ent. T 2:3)</p> <p>“Pronto, para já, lá está, a observação por um médico especializado no desenvolvimento e depois uma intervenção direcionada para as dificuldades da criança. Estimulá-la ao máximo de forma que possam também, digamos assim... é o que eles dizem «Eu quero que o meu filho seja igual aos outros ou pelo menos, mais igual aos outros.» Pronto e é nesse sentido que tentamos trabalhar, também dar formação aos pais. Também se sentem perdidos, não é? «O que fazer agora com este diagnóstico?» É sempre pesado.” (Ent. T 2:3)</p>
<b>1. Apoios</b>	<b>1.5 Tipo de famílias que chegam à instituição</b>	<p>“Portanto que tipo de famílias nos chegam? Chegam-nos, aquelas famílias que nos procuram, à procura de uma resposta, de uma certeza, de um diagnóstico assertivo para a problemática daquele filho.” (Ent. T 1:4)</p> <p>“Muitas das vezes os pais numa situação mais de preocupação, tendem a vir logo a nível privado a uma consulta de desenvolvimento, para terem realmente uma resposta. Para os pais penso que não existe isso, não é?” (Ent. T 1:4)</p>
	<b>1.6 Em que fase os pais procuram ajuda</b>	<p>“Duas grandes fases, na minha perspetiva. É a inclusão na escola, portanto no ingresso da escola, é ali nos seis, sete anos e em idades muito precoces. Idades muito precoces, regra geral quando a criança evita o contato ocular, uma criança que não brinque muito com os pais, que não mostre muito interesse pelos outros e os pais começam a ficar</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		preocupados. Também são pais mais novos, não é? Os mais novos são mais informados e acabam por investir e querer saber logo de uma vez o que é que se passa. Um bocadinho nesse sentido.” (Ent. T 2:3)
	<b>1.7</b> <b>Que incentivos dar aos pais</b> Partilha de casos de sucesso  Perceber que não são os únicos  Como se pode ter sucesso mesmo na diferença	“Incentivos... alguns exemplo de pais, que já passaram por dificuldades maiores e que conseguiram progressos. Bons progressos. Por exemplo em situações escolares. É óbvio que eu não digo que vai acontecer como... mas, pode acontecer.[...] E às vezes, por exemplo, na formação... nós aqui no polo já tivermos algumas formações. São sobretudo, dadas prioridades aos pais e só depois as inscrições são abertas a outros técnicos. Porque o que nós queremos é exatamente isso, que os pais conheçam as realidades. Que percebam que não são os únicos que têm um filho com dificuldades. E que às vezes o filho deles comparando com outros até não têm assim tantas. Por acaso a última foi bem interessante, porque tivemos vídeos. Foi bom aos pais perceberem que se consegue. Se consegue sempre algo. Que os meninos começaram, se calhar, às vezes sem linguagem e que depois conseguiram estar em sala de aula bastante bem, com o mesmo ritmo dos colegas. Ou casos de situações de meninos que nunca falaram, como é o caso de um menino que eu tenho, que fez exame a nível nacional, de 6º ano e que agora está no 7º e continua com elevado rendimento escolar e nunca falou. É óbvio que eu estimulo a linguagem oral, mas se ele só escreve, então estimulamos a linguagem escrita também. E ele tem conseguido mostrar, realmente grandes progressos e é isso que se quer.” (Ent. T 2:6)
<b>2. Direitos</b>	<b>2.2</b> <b>Informação: meios e dificuldades</b>  A instituição, o técnico	“Questões como por exemplo, interação entre escola, ou pedir para que ele fique ao abrigo de determinado Decreto-Lei. Mas porquê este Decreto-Lei? Pronto explicar-lhe o porquê. Mostrar-lhes o Decreto. Pô-los a par desse Decreto e dizer quais são os benefícios para a criança estar ao abrigo desse Decreto, isto é um exemplo. Mas por exemplo, também dizemos logo aos pais o que existe em termos de subsídio. O que eles



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	como o informador	podem pedir ao estado, alguma participação, mesmo a nível de seguradoras, alertamos os pais «Têm seguro de saúde?» Então pode usufruir desse benefício. Isso é importante, os pais não se sentirem sozinhos. Que há ali um apoio.” (Ent. T 2:8,9)
	<b>2.3</b> <b>As dificuldades na efetivação dos direitos</b>	“As vezes nem são tanto deles, mas mais da sociedade. O ser diferente às vezes ainda choca. E por exemplo, esta questão dos exames. A mãe desse menino teve que ir, inclusive à Assembleia da República contestar, porque se a educação é para todos. Porque condicionar um menino que não fala, só porque tem uma Perturbação do Espectro do Autismo? Porque é que lhe é condicionada a possibilidade de fazer um exame nacional e ele tem que fazer um exame de escola? Que nós sabemos, que ele fazendo um exame de escola, obrigatoriamente no 9º ano não fará exames nacionais. Ficará condicionado o seu percurso escolar. Nós não sabemos, não é? E foi à Assembleia da República, conseguiu ser ouvida. Inclusive, foi depois ouvida pelo júri nacional de exames e conseguimos que ele fizesse o exame. Lá está, com a ajuda de uma pessoa ao lado dele, porque ele precisa de uma pessoa que segure na mão para ele escrever, porque ele tem uma disgrafia, mas conseguiu e tirou boas notas nos dois exames. Mas lá está, enquanto houver esta resistência. Enquanto estivermos fechados e acreditarmos que não vai. Que «Ah! Aquele! Mas porque é que há-de estudar físico-química? Ele não vai interessar-se por...» «Porque é que há-de fazer História Universal?» Nós não sabemos, mas se ele consegue, porque não? A mãe por acaso até foi mais radical e disse «Olhe, eu tenho mais três filhos e nenhum deles gosta das disciplinas que tem. Este é o único, que gosta. O que é que a senhora me diz contra isto? Os outros não gostam, têm que estudar e têm que fazer exames. Este é o único que gosta não vai poder fazer exame?» E a verdade é essa, nós não sabemos, eles são umas caixinhas de surpresas, portanto têm que ter direitos como os outros. (Ent. T 2:11,12)

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<b>2.4</b> <b>O papel do técnico na promoção e implementação dos direitos</b>	“Depende do... se o Assistente Social está a trabalhar. Se estiver a trabalhar numa Segurança Social, com certeza, que será ele o responsável por toda a parte... se for uma família, realmente com algum tipo de carência, será o responsável pelo encaminhamento e por mover toda a estrutura para que aquela família consiga obter os bens, ou os subsídios que necessitam e também o mesmo acontece numa instituição, ou mesmo no Centro de Saúde.” (Ent. T 1:8)
<b>3.</b> <b>Promover a mudança</b>	<b>3.1</b> <b>Dificuldades/fatores de impedimento</b>	“O que eu acho é que atualmente também, ainda nos chegam muitos agrupamentos, ainda com poucas informações e penso que atualmente falta ainda algumas instituições com resposta, no sentido de inserção destes jovens no mercado de trabalho. Eu acho que, se calhar deveria existir, mais uma vez que, as escolas públicas não estão preparadas, não têm recursos para fazerem um trabalho de inserção plena na vida ativa. O que é que eu quero dizer com isto, que se calhar, não existem professores de Educação Especial responsáveis por toda essa parte, da educação dessas crianças e da transição para a vida ativa, eles não têm meios. Quer dizer os próprios agrupamentos, o próprio Ministério não tem ainda recursos humanos para que autonomamente consigam inserir estes jovens diretamente numa instituição, ou seja numa empresa, não é? Precisam sempre de instituições que tenham cursos, que tenham... e eu acho que mesmo assim, ainda existe alguma escassez nesse sentido. Posso-lhe dizer que ainda hoje, liguei para uma dessas instituições que têm apoio ao emprego assistido e que tinha uma lista de espera de duzentos jovens. E não me garantiram que fossem aceitar mais um, que nós estávamos a tentar encaminhar. Portanto neste sentido, ainda existe muita falta de recursos.” (Ent. T 1:6,7)
	<b>3.2</b> <b>Ações, estratégias</b>	“Divulgação. Eu acho que acima de tudo, divulgação realmente, de que não é pelo facto de se ser diferente que se tem que ser posto de lado, não é? Eu acho que passa por aí. Divulgação nos media, nas redes sociais, porque realmente são elementos muito fortes e

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Divulgação</p> <p>Mudar a opinião das grandes empresas para apostarem nestes jovens</p> <p>Ensinaamentos e conhecimento sobre crianças e jovens com PEA aos professores</p>	<p>são eles que ajudam a mudar as mentalidades.” (Ent. T 1:7)</p> <p>“Por exemplo a informática, há meninos que não têm propriamente curso, mas que dominam várias áreas. Nós temos tentado estabelecer algumas parcerias, com algumas empresas que os recebem e que ficam muito gratas, porque realmente são aqueles que eles chamam «São uns crâneos.» Só não têm é o diploma, não é? Mas temos conseguido mudar também, a opinião das grandes empresas para apostarem nestes jovens e nestes jovens adultos.” (Ent. T 2:7)</p> <p>“Ensinaamentos... mais uma questão de, por exemplo, controle comportamental, o que devemos ou não ignorar, o comportamento da criança. [...] Outras vezes também, devemos alertar os professores para o que devem estar atentos.” (Ent. T 2:7)</p> <p>“Uma escola que esteja aberta à comunidade também percebe as suas realidades e as suas dificuldades e é preciso estar atento a essas limitações e a essas condições socioeconómicas.” (Ent. T 2:13)</p>
	<p><b>3.3</b></p> <p><b>Políticas sociais</b></p>	<p>“Existem várias políticas sociais, que promovem essa inserção, ou seja regalias fiscais para as empresas. Eu penso que por aí se está a fazer alguma coisa para a inserção profissional destes jovens. Eu penso que sim. Agora, se calhar existem também, medidas que é o 3/2008, o Plano de Transição para a Vida Ativa, etc. tudo isso existe no papel.” (Ent. T 1:6)</p>
	<p><b>3.4</b></p> <p><b>A formação dos diferentes atores</b></p> <p>Pouca recetividade por parte dos Agrupamentos à formação dos docentes</p>	<p>“Pela formação de professores, lá está, tem sido muito a nível indireto. Nós disponibilizamos, quando as escolas nos solicitam, nós vamos. Somos recetivos a dar essa formação, mas nós também não sentimos muito, digamos assim, abertura. Por exemplo, nós enquanto Concelho disponibilizámo-nos para dar formação às escolas. Foi divulgado um conjunto de Workshops que estaríamos dispostos a dar a título gratuito, às escolas, aos Agrupamentos, sobretudo aos Mega agrupamentos agora do Concelho, porque esses sim podiam também, digamos assim, cativar mais professores. O que é</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Boa adesão à formação a pais</p> <p>A importância da formação específica a todos os professores</p> <p>Promover a formação</p> <p>Dar voz aos pais</p> <p>Formação aos professores com abertura à comunidade</p>	<p>certo, é que não tivemos muitas escolas interessadas. Portanto é isto que nos preocupa. Nos nossos Workshops que foram abertos aos pais, tivemos uma receptividade enorme. Já houve professores interessados em... mas, nós perguntámos «Então, mas quer dizer os Agrupamentos que têm essa responsabilidade, não cativam os professores?» É óbvio que há aqueles professores interessados, que procuram, mas há professores, de certeza que não têm... Não se preocupam com... porque não têm meninos, até agora com limitações, mas nunca se sabe o dia de amanhã. E é aí, eu acho que devia ser uma responsabilidade mais, realmente do Agrupamento em si. Exigir que fosse dada essa formação, independentemente do professor ter ou não meninos com Necessidades Educativas Especiais. Porque há algumas estratégias que nós damos aos professores que são bons para todos os alunos, não é só para estes meninos.” (Ent. T 2:12)</p> <p>“Lá está, deve sobretudo, promover a tal formação, porque nós sabemos que de raiz é difícil os professores terem essa formação. Mas lá está, promover, promover constantemente... por exemplo, a abertura às famílias. Às vezes, as famílias sentem que não há uma grande abertura da escola para elas e é importante os pais poderem dar a sua opinião e sugerir algumas mudanças na rede escolar. Depois a questão das formações. Dar a formação aos professores, mas também abertas à comunidade em si.” (Ent. T 2:12,13)</p>
	<p><b>3.5</b> <b>O papel dos técnicos e das instituições na inclusão social</b></p>	<p>“E temos que ser nós um bocadinho enquanto sociedade, lá está, os Assistentes Sociais, ou os grandes Centros de Desenvolvimento a começar a, digamos assim, cativar as empresas, para perceberem que são meninos, que embora, ou jovens e adultos, que embora tenham algumas especificidades comportamentais, têm potencialidades enormes. Portanto, temos que contornar, porque eles são capazes. Eles são capazes de assumir uma função e dedicam-se de corpo e alma. Felizmente as empresas que têm gostado, têm realmente se apercebido disso e dizem que «É uma mais valia para a</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		empresa.» Portanto estão mais recetivas a...” (Ent. T 2:15)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 1** – Grelha de análise da entrevista à Presidente da APCJ

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1. Normal e “anormal”</b>	<b>1.1 Características físicas e psicológicas</b>	“E no fundo é uma disfunção, eu não digo doença nem patologia, enfim é uma maneira de ser muito esquisita, porque nós olhamos para os nossos filhos e eles são perfeitíssimos, fantásticos e depois quando começam a funcionar, funcionam de facto, ao contrário de nós na regra social. E isto deixa muito a desejar, realmente na explicação desta Síndrome, por isso ela é tida «São uns miúdos... desculpa, ele não é nada parvo ele é desconcertante, é mal educado que os pais não educam.» Não, é que o cérebro deles no contexto social, comportamental, das emoções é feito de forma diferente, ponto. Eu costumo dizer «Isto está muito bem explicado numa apresentação que o Amicline fez no nosso primeiro Congresso Internacional» em que através de imagiologia ele punha uma pessoa com disfunção do Espetro do Autismo a ver um filme, eu dá-me ideia que até foi o Casa Blanca, e punha uma pessoa dita normal. E ao fazer o contraste das emoções o carreiro é completamente diferente. É um que dá interesse à boca e está-se a borrifar para os olhos e para a expressão e o outro é tudo expressão e tudo o que seja sentimentos, coração e tudo. Portanto, biologicamente falando são completamente diferentes. Quem é igual são as pessoas que têm deficiência física, por exemplo, esses são iguais.” (Ent. APCJ:2,3)
<b>2. Comportamentos especiais</b>	<b>2.3 Manifestações orais efusivas</b>	“Ele só estragou tudo quando depois de ter votado disse “Votei no...” [risos] e aí estragou, mas votou.” (Ent. APCJ:3)
<b>3. Competências</b> <b>3.2 Autonomia</b>	<b>3.2.2 O medo por parte dos pais a comprometer a autonomia</b>	“É evidente, que eu hoje tive aqui um pai, por acaso eu hoje tive aqui um pai, uma mãe, divorciados, o padrasto e uma filha de dezassete anos e a filha estava... eu entendi-me lindamente com a filha porque percebo perfeitamente que ela esteja farta da escola e queira ir para um curso via profissionalizante e queira aprender apanhar o autocarro e queira ir para uma escola diferente e queira fazer um caminho para a vida dela. E os pais a fechar, porque têm medo do autocarro, têm medo da escola grande, têm medo, têm medo, têm medo. E estes pais vieram aqui confirmar... no fundo, para que eu ajudasse a confirmar aquilo que a filha quer e eles não querem ouvir. Tão somente.” (Ent. APCJ:12)

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>3. Competências</b>	<b>3.3 Expetativas, concretizações e êxitos:</b>	“Só me lembro duma... há muitos anos contaram-me que... e foi na ECAE de [...], que uma rapariga com uma deficiência profunda, a grande tristeza da mãe era que a filha nunca lhe tinha dado um beijo. Não sabia dar um beijo e um dia a técnica que apoiava esta miúda teve tanta pena da mãe que disse «Ó mãe o que é que a mãe quer, durante três meses que a sua filha faça?» «Que me dê um beijo.» Durante três meses aquela menina foi treinada para beijar a mãe e na festa, não sei se foi de Natal, se da Páscoa a menina beijou a mãe. E a partir daí seguiu o seu percurso e a mãe ficou com a vida cheia e realizada. A técnica que fez isto diz «Ó [...], de certeza que esta miúda nem sequer percebeu o que é o beijo.» Não interessa, deu e aqueceu o coração daquela mãe. Mas o que é bom é haver, é haver sentimentos verdadeiros de parte a parte.” (Ent. APCJ:16)
<b>9. Futuro</b>	<b>9.2 Como oportunidade para o jovem com PEA</b>  Saber encontrar as oportunidades e fazer as oportunidades	“O futuro não está sempre nas mega-empresas, o futuro não está só quando a pessoa tem uma casa recheada com tudo, um carro e muitos amigos e um emprego de dois mil, três mil euros para cima. E se nós temos um autista que desenha lindamente? E porque é que ele... olhe vou-lhe dar um exemplo. A APPDA tem um departamento de trabalhar... de porcelana, de barro, como sabe. Fazem coisas giríssimas, de tal maneira, que têm exposição do material deles num hotel novo, eu dá-me ideia que é no Hotel Inspira em Lisboa. E como as coisas estão em exposição, eles têm até uma loiça que o próprio hotel encomenda e são eles que fazem, tipo pratos. E porque não? Eu tenho taças que comprei na feira do Greenfest, feitas por eles, que são um espetáculo. E sabe como é que são feitas? Realmente as pessoas não puxam pela cabecinha, eu não tenho esta iluminação, mas de facto, esta Sílvia que trabalha com eles tem. Barro. Cada um deles trabalha o barro à maneira deles. Claro que ela dá uma a ligeireza, não é? Para parecer um prato e depois espeta-lhe em cima um daqueles guardanapos de plástico que compra no chinês, estira aquilo, aquilo é cozido, é pintado e toda a gente... é a minha loiça que eu tenho quando... no verão. A loiça, como eu chamo, a loiça da piscina. As pessoas perguntam-me assim «Ai [...], que prato tão giro.» Eu viro por trás e APPDA, feito pelos autistas. Muitas vezes... eu não posso dizer, e às vezes é um erro o SA tem de serem espetaculares. (Ent. APCJ:22) “Esta mãe Luísa, só para ver o que realmente, o que realmente quando se quer genuinamente consegue

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Visão e oportunidade de realização e felicidade	fazer. Esta mãe Luísa, dos gémeos de quarenta e tal anos. O pai faleceu à muito pouco tempo e o pai era assim... muito mau, pronto. Este pai nunca aceitou os filhos, ou seja nunca aceitou o problema dos filhos. Este pai nunca soube que tendo dois filhos formados em biologia da não sei quantas, nunca soube que um dos filhos estava empregado numa loja de conveniência. Nunca soube. Porque a Luísa disse «Ó filha, isto é um contrato feito com os rapazes. O pai não pode saber, porque então, filha, cai o prédio todo. Deus me livre. Ele vai lá para...» Inventaram um emprego e como é longe e o senhor até era doente não se podia deslocar. E o Martim não está ao público. O Martim está a fazer aquilo que ninguém gosta de fazer, mas que ele faz maravilhosamente. Arrumar tudo, ver as datas de validade, ver a cronometragem lá das máquinas, por causa dos frios e dos quentes e o do raio que os parta. Ninguém gosta de fazer aquilo. [Ele] faz aquilo na ponta da língua. E o pai morreu o ano passado e a Luísa, coitadinha que é uma heroína, aquela mulher disse «Deus me perdoe, mas olha filha, um alívio, é um alívio, porque o meu marido já estava aqui a ser cortado aos bocados. Porque é diabetes e depois amputa a mão, amputa o pé e por outro lado o meu filho Martim já pode dizer à vontade onde é que trabalha. Filha era uma coisa que me apertava o coração, de alguém vir e dizer ‘Olhe, vi o seu filho, não sei quê...’» Está a ver? Portanto...” (Ent. APCJ:23,24)
	<b>9.3 Sem oportunidades</b>  Os pais a hipotecar o futuro dos filhos	“Não podemos olhar para nós, porque nós vamos querer, vamos estar a comparar e vamos querer dar o que é de melhor. O que é genuínissimo, mas nós hipotecamos o nosso filho, que nem sequer é nosso. É do mundo. Portanto é muito complicado, porque isso já não tem a ver com eles. Quantos miúdos, quantos miúdos eu tenho com capacidades fantásticas na [Associação], completamente hipotecados pela maneira de ser e de estar dos pais. Quantos? Quantos? Quantos que eu digo assim «Ai agora tenho aqui esta hipótese de um estágio. Quem é que eu mando? Quem é que eu mando? Quem é que eu falo? O não sei quantos? Pá não. Pois ele tem capacidade, mas eu vou dizer isto ao pai e o pai não deixa. A não sei quantas.» Depois ligo para a Sandra do [...] «Ó Sandra, escuta tens aí alguém assim, que tenha assim esta hipótese?» «Ó [...], eu tenho. Olhe eu tenho o não sei quantos.» «Pois eu também pensei nele, mas é pá o pai dá logo para trás. Nem pensar, então a mãe quando vir que é para uma estação de...



Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		uma coisa de... uma loja de conveniência diz logo que ‘Não’ diz que tem o curso de contabilidade e não sei o quê. Então e...» (Ent. APCJ:23)
	<p><b>9.6</b>  <b>O lugar da pessoa com PEA na sociedade</b></p> <p>Ter o seu lugar  Ter um lugar igual ao nosso</p> <p>“Exigimos demais dos nossos filhos”</p>	<p>“Para mim é muito claro. É um lugar exatamente igual aos outros. Exatamente igual aos outros. Há uma diferença grande. O autismo é grande, é um espectro enorme, não é? Há pessoas com autismo que não podem estar na sociedade de forma igual à nossa, mas têm que ter o seu lugar, nem que seja o seu lugar feito à medida deles, mas é o seu lugar. Não é? Agora as outras, que têm a capacidade da funcionalidade, têm que ter um lugar igual ao nosso. Cabe-nos a nós, e quando eu digo «a nós» não é só à sociedade, a nós pais, a nós escola, a nós comunidade mais pequena. As pessoas deixaram de viver em comunidade pequena. Pronto. De conhecer essa pessoa e de perceber onde é que ela se encaixa. Vou-lhe dizer uma coisa muito à antiga, como dizia a minha avó. Nas aldeias quando as pessoas não davam para a escola, iam para a mercearia do tio Joaquim «Ai, vou ali... ele trabalha ali na oficina do Manel.» «Ai, ele vai pró tio. Vai com o tio para a horta. Ai é bom... ele não é bom para a escola, mas faz estes trabalhinhos. Ajuda a mãe.» Desculpem lá qualquer coisinha. [...] Nós exigimos demais destes nossos filhos, aliás nós exigimos demais dos filhos. Eu tenho testemunhos de coisas que me deixam angustiada. Tenho uma amiga minha, com um filho em Londres, porque tem que ir para Londres [o filho] e o miúdo a disfuncionar. Tenho um vizinho que em direto, no skype e nestas coisas, viu o filho desmaiar em Barcelona. O miúdo estava num curso aos vinte e um anos, brilhante, num curso daqueles fantásticos, tudo MBA tudo fantástico e tão fantástico, tão fantástico que o miúdo definhou. Ouçam, puseram-se a milhas, ficaram doidos de angústia. Está claro que o miúdo está cá com uma depressão brutal. O pai diz «Nem pensar ir este ano, talvez para o próximo, mas nem pensar ir este ano para Barcelona.» Sozinhos, numa luta, vinte e um anos, numa luta inacreditável pelo sucesso. Olhe o sucesso. Portanto [o lugar] é aquele que nós ao longo do caminho deles descobrimos que eles são funcionais, os fazem felizes e podem ter a sua autonomia. Agora, quer dizer, nós vivemos um bocadinho... nós estamos completamente descompensados, porque para nós o máximo é os nossos filhos nascerem e aos seis meses terem um curso de faculdade feito. Não, não há volta a dar, é isto</p>

Fenómeno observado: as aprendizagens das crianças e jovens com PEA		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		mesmo. E isto quem sofre são os nossos filhos. No fim da linha quem sofre... nós fazemos tudo pelos nossos filhos. No fim da linha quem sofre são eles. Isto não há volta a dar. E esta é um bocadinho a mensagem que fica. Quando nós tratamos da educação dos nossos filhos não podemos olhar para nós, ponto. Não há volta a dar. ” (Ent. APCJ:21,22,23)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 2** – Grelha de análise da entrevista à Presidente da APCJ

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>1. Relações pais/filhos e o retorno desta relação</b>	<b>1.3 Estratégias e vivências</b> Acreditar nas capacidades do João e investir no seu desenvolvimento	<p>“E eu acho que ele é um miúdo esquisito por culpa da família. Muito por minha culpa, porque eu acho que se eu não tivesse acreditado no João desde o início e se não tivesse dado todas as experiencias possíveis para ele experimentar e se não tivesse de facto, estimulado o João o que estimei, eu não tenho duvidas nenhuma que o meu filho hoje tinha o futuro completamente hipotecado. Estaria numa cadeira com um autismo já muito típico, a balançar-se, porque a pessoa tem que ser estimulada, quer tenha deficiência ou não. Portanto o João, as características que tem hoje de SA e Autismo altamente funcionante, sem sombra de dúvida que foram injetadas pela família e por todo o estímulo que ele teve, mas teve este diagnóstico um bocadinho dúbio. (Ent. APCJ:2)</p> <p>“O meu filho votou. Em casa foi uma, foi uma paródia. O ato de voto do meu filho, João foi uma paródia. Primeiro porque o João se interessa por comunicação e estava relativamente dentro do assunto. Se me perguntar se «Ele tem a consciência total daquilo que votou?» Eu vou dizer «Não.» mas exerceu o seu voto. Eu juro pela saúde dele que eu não influenciei em nada. Eu só perguntei «Em quem é que vais votar?» e ele disse. Eu deixei passar um dia ou dois e voltei a perguntar e ele disse a mesma pessoa. Fiz isto insistentemente e ele sempre disse a mesma pessoa e eu disse «Pronto, é por aqui que vais. Ótimo.» Expliquei, ensaiei em casa uma cabine de voto. Os pais, os avós, os primos e a Mariana, tudo aquilo foi exatamente... o cartão de cidadão e depois fazes assim e depois fazes assado e o pai, depois do último ensaio disse «Estás pronto para votar?» «Estou.» «Embora.» Foram votar. Votou na maior. [...] Já não o mandei ao dia da defesa nacional, por causa da tropa e tudo isso. Mas digo-lhe uma coisa, se ele tivesse no grupo alguém conhecido, ah pois ia, só que ele não tinha ninguém conhecido. Eu aí sinceramente, não tive... se calhar a falha foi minha.” (Ent. APCJ:3)</p>
	<b>1.6 Tomada de consciência e</b>	<p>“Exatamente. Mas para isso eu devia ter que ir pedir uma licença, para ir explicar o que era, como era. E depois na prática como é que é? O João vai... quer dizer na prática o que é que acontecia? Imagine que há uma emergência nacional e que são chamados a ir. O meu filho tem que ir e ele consegue</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p><b>aceitação</b></p> <p>Ir ao dia da Defesa Nacional?</p> <p>As capacidades do meu filho como podem ser uteis ao serviço da sociedade?</p> <p>A aceitação e o caminho para a</p>	<p>desempenhar aquela função? Eu não estou a quitar-lhe responsabilidades, nem estou a quitar-lhe experiencias. Estou é a prevenir uma situação que até pode ser dramática e nós vimos que houve uma miúda que morreu num dos exercícios. Porque é que eu me vou meter na boca do lobo se aquilo na prática o meu filho não consegue pegar numa arma. Responsavelmente falando, ele não consegue pegar numa arma e fazer uso dela, próprio, não é? Portanto, aí sinceramente, não consegui enviá-lo. Estivemos até à última, mas vimos que não havia ninguém no grupo que conseguisse fazer ali um bocadinho parelha com ele, como se costuma dizer.” (Ent. APCJ:3)</p> <p>“Se me disserem assim «Ah, mas não tem momentos de...» Milhares, em que nós deitamo-nos a pensar «Ai, era tão bom que houvesse aqui uma coisa com os empregos e que a gente conseguisse ter aqui uma empresa que desse aqui a volta e conseguisse ser cópia de boas práticas para o resto do país. O meu filho, João toca muito bem xilofone, é muito católico, é muito comunicação social, é muito computador, mas o que é que isto lhe serve na prática?» A pessoa não pensa? Agora por isso vou andar a bater em si? Vou andar a bater no meu filho? Vou andar de cócoras? Quer dizer, não. Não é? E é um trabalho muito nosso.” (Ent. APCJ:6)</p> <p>“O meu filho tem SA, tenho assim famílias, «Desculpe [...], eu tenho que ver qual é a capacidade dele.» «Mas ele tem capacidades.» «Não, não. Quer dizer se é SA ele é brilhante. Eu tenho de saber onde.» Mas o que é isto? Não é? E se ele for, e se ele for... olhe a maior lição que eu obtive da vida foi com o Professor Tony Attwood quando estive aqui no nosso terceiro congresso. O Professor Tony Attwood foi duma... eu nem sei explicar. O próprio [Dr. ...] disse «Obrigada pela sua forma genuína e pelo que confiou em nós por nos fazer essa confiança.» O Professor Tony Attwood tem uma cunhada que tem SA e ele fez... ele encerrou... quem encerrou foi o [Dr. ...], mas ele fez aqui... não sei até como é que ele começou... estava a falar no SA no feminino e então falou da cunhada com uma ternura e abriu-se de forma a dizer «A minha cunhada...» Isto para dizer que nós temos que aproveitar cada capacidade deles seja o que for. E ele então dizia «A minha cunhada é uma mulher feliz, não casou, está a fazer o emprego</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	realização e felicidade	que ela gosta. E o emprego que ela gosta é tão somente lavar as casas de banho dos comboios da estação central, lá da terra dela. E feliz da vida e tem o seu emprego e leva a vida bem disposta e vem para casa toma conta do pai e da mãe. E nós vemos ela a trabalhar, a fazer as limpezas a rir no dia a dia e abraçada ao pai e à mãe, é a cuidadora do pai e da mãe.» É feliz. Não tem um canudo? Não. Limpa casas de banho. Qual é o problema?» (Ent. APCJ:22)
<b>3. Diagnóstico clínico</b>	<b>3.3 Os diagnósticos e suas diferentes fases</b>  Reavaliação do João numa nova instituição  Os diferentes diagnósticos	“Então a [Associação] surgiu quando o João fez dez anos. Eu decidi fazer uma reavaliação ao João e entretanto... quem fez o primeiro, digamos o primeiro diagnóstico ao meu filho João foi o Dr. [...] em Santa Maria, quando o João tinha dois anos e meio. Depois o [Dr. ...] ausentou-se de Portugal, esteve dez anos nos Estados Unidos e quando veio... dez anos, não foi tanto, mas enfim, esteve bastante tempo nos Estados Unidos. E quando veio, eu através das consultas que fazia com o João em Santa Maria, soube do regresso do [Dr. ...]. E a médica que acompanhava o João disse «Olhe o Dr. [...] já regressou dos Estados Unidos era bom ele ver o João novamente.» E então aí o meu filho fez uma reavaliação com o Dr. [...] no CADIn, foi dos primeiros utentes do CADIn. [...] O meu filho João começou a ser acompanhado no CADIn e foi aí de facto, diagnosticado... o Dr. [...] diz que o João tem Autismo altamente funcionante, o [Dr. ...] diz que ele tem muitas características de SA e a técnica que o acompanhou primeiro no CADIn diz que ele é «Este, é um miúdo esquisito.»” (Ent. APCJ:1,2)
<b>4. Reação dos familiares mais próximos</b> <b>4.1 Sentimentos</b>	<b>4.1.1 Mãe e manifestação de sentimentos</b>  Fazer o luto pela perda de	“Agora realmente os pais... eu sei que custa e posso ser muito mal interpretada quando digo isto, como sou muito mal interpretada quando digo que «Nós quando temos a notícia de um filho que é diferente, temos de fazer o luto. É uma perda para todos os efeitos, é uma perda nas expectativas, é uma perda em qualquer coisa na vida que nós sonhámos. É uma perda. E para mim todas as perdas têm de passar por um luto, têm de passar por um momento de choro de raiva... e depois é assim, chorei, berrei, aconteceu, agora acabou. A vida vai em frente, porque ele está cá, não é?» Mas houve uma senhora muito chocada que me insultou no meu site, porque eu falei na televisão «Fazer o luto.» «O que é isto os nossos filhos

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família		
Dimensões a observar no agregado familiar	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>provocados quando conhecem o diagnóstico</b>	expetativas	não morreram.» Pois não, mas a tua expetativa morreu. Eu bem sei o que senti quando me disseram «O seu filho tem um problema de desenvolvimento e é irremediável. Arranje-lhe o cartão, ele vai passar a vida em Santa Maria.» «Ah! O que é isto?» E a pessoa tem que remoer e desmoer aquilo muito bem, porque senão não conseguiria ter feito o trabalho feliz que fiz com o meu filho, não é?» (Ent. APCJ:6)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 3** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões da entrevista à Presidente da APCJ

A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
<b>2.</b> <b>A escola com projeto educativo</b> <b>2.2</b> <b>Adaptações curriculares</b>	<b>2.2.1</b> <b>Fazer a escolha certa e perspetivar o futuro académico</b>	<p>“Aos dezasseis esbarram, porque é o 9º ano, porque depois do 9º ano, o 10º e a dificuldade é cada vez maior, já não vai lá com o currículo alternativo, com o currículo adaptado, que era o caso desta [o caso contado anteriormente], já não... currículo alternativo é uma coisa que vai hipotecar ali logo o futuro em termos académicos, não é? Cursos via profissionalizante, pronto. [...]. Em termos dos dezasseis anos para a frente é muito complicado. Porque mesmo os cursos via profissionalizantes por muito bem estruturados que estejam e também pelo apoio que possam ter, não é? Que possam dar a este tipo de alunos, que dão. São cursos muitas vezes, muito mais exigentes, que os nossos miúdos não aguentam uma carga horaria muito, muito, muito grande. Portanto e eu sei... a minha filha Mariana, por exemplo detesta, sempre detestou estudar. Tirou dois cursos profissionais, design gráfico e som e produção musical. E a Mariana trabalhava mais, mas incomparavelmente mais do que qualquer primo que estivesse no liceu. Que aquilo é das oito e meia às seis e não faltam, porque se faltam têm de repor a aula. Portanto são outros moldes, mas são uns moldes muito mais responsabilizantes, porque depois... de facto até em termos de estágios profissionais e não sei o quê abre-lhes ali um bocadinho a caminho do emprego. Aqui é a grande afluência dos pais é nestas etapas, sem sombra de dúvida.” (Ent. APCJ:14,15)</p>
<b>7.</b> <b>Inclusão</b> <b>7.4</b> <b>Barreiras na inclusão</b>	<b>7.4.12</b> <b>Falta de comunicação</b>  “comunicação mal feita” em tempo e cenário errado  Preconceito em	<p>“Para mim é completamente prático e banal, não é? «Não sei o que é, expliquem-me e eu até posso ser uma barra nisto, mas têm é que me explicar.» É no fundo a falta, muitas vezes, a falta de... o grande problema aqui sabe qual é? É a comunicação defeituosa que é feita entre pais e professores, já não estou a falar pais e escola, estou a falar entre pais e professores. É muitas vezes os grandes problemas que surgem é uma questão de comunicação. É comunicação mal feita, é comunicação errada no tempo errado, no cenário errado, na altura errada. É muitas vezes os pais entenderem uma queixa da professora, muitas vezes como «Pois ele não tem atenção.» Ou «Ele perturba a aula.» E apanham isto como sendo uma crítica não só à educação deles, mas também à conduta do filho «Porque se o meu filho se porta mal, então o João, o António, o Manuel que são os piores da turma o que é que ela diz?» está a ver? É aqui ainda um preconceito muito grande que há de quase que o pai, quando há alguns casos especiais não</p>

A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	casos especiais os pais não podem estar do mesmo lado do professor  Saber a quem se dirigir para resolver os problemas	pode estar do mesmo lado da professora. Sentir que a professora é uma rival em vez de ser uma parceira. Acontece muitas vezes isto e o que piora e deteriora esta relação é muitas vezes a comunicação. Outras vezes é, ou os pais ou os professores não saberem falar na altura certa e mandar a mensagem de forma clara, ou seja, porque é que o professor se tem dificuldade com aqueles pais ou com aquele aluno não diz aos próprios «Eu gostava de...» independentemente de tudo «... gostava de falar convosco. Gostava de marcar uma reunião convosco.» E aí nessa reunião diz tudo, certo? E há-de dizer à diretora de escola que vai dizer à auxiliar, que a auxiliar vai dizer à outra, nha, nha, nha, não é? Mina, mina de tal maneira o ambiente que mesmo que o pai e esta professora fiquem bem já há ali uma pedra no sapato em relação a algum deles. Os pais ao contrário, porque é que os pais não falam à diretora de escola na... nem é por aí. À auxiliar ou na reunião de pais a determinados pais que têm um problema com a professora porque «A professora diz que...» não. Marca uma reunião com a professora, não é? E explica «Ó senhora professora eu não concordo com isto, eu não concordo com aquilo, eu não concordo com aquele outro.» Ponto. Não há volta a dar. E muitas vezes é isto que eu acho que mina um bocadinho e dificulta as relações.” (Ent. APCJ:18,19)
<b>8. O papel da escola na inclusão</b>	<b>8.6 O que os pais esperam</b>	“Depois é outra coisa, é a expectativa dos pais, que nunca são muito claras. A expectativa é, o que é que eu quero? Eu até posso dizer “Olhe eu só quero que o meu filho venha para a escola para fazer integração social.” Eu posso querer isto. Claro que a professora vai-me dizer “Ó meu querido amigo, mas isso não é possível. Como é que a gente faz isto?” Sentamo-nos e vamos ver como é que se faz.” (Ent. APCJ:16)
	<b>8.7 Formação a pais</b>	“Gosto muito... quando vou a uma escola gosto muito, que a mãe ou os professores, que me acontece muito e isto... uma grande gratificação que eu tenho por muitos professores que dizem «Ó [...] este menino... para aquilo que a gente vê este menino tem que ser sinalizado com SA, mas os pais não estão nem aí. Como é que a gente ajuda esta criança? Se a [...] viesse e falasse. Os pais têm dificuldade neste e neste campo.» Lá vou eu falar e como quem não quer a coisa pimba na cabeça dos pais a dizer «Pois, porque nós temos é que ter a noção dos filhos que temos e temos é de os saber aceitar incondicionalmente, para poder ajudar os professores.» Depois a gente vai fazendo... não vai falar por falar, não é? Tem que saber defender a dignidade destes miúdos, porque me custa muito, às vezes até nos



A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		piqueniques que fazemos, nas reuniões que temos com os pais ou com eles mesmo, custa muito, às vezes ver os pais dizer «Ai, ó Dona [...] não ligue ao que ele diz. Está lá calado deixa estar.» Não, homens com vinte, vinte e tal anos, não. Não. Uma coisa é se estão a desfuncionar, ou se não estão a ser socialmente aceites, não é? Que o pai tenha aqui um código e diga «Ó menino, então e tal.» Outra coisa é... não, não pode. E isso nós... eles sabem que nós defendemos muito esta dignidade deles. Tanto que há muitos que pronto, que são adultos e que assumem que têm SA e vão às nossas reuniões de pais e que dizem ali «Eu sinto assim, sentimos assado e não pode ser feito assim, porque eu a mim custou-me isto ou aquilo.» E os pais bebem esta informação toda, porque realmente é ouvir na primeira pessoa. E pronto e é isto que a Associação faz.” (Ent. APCJ:4,5)
<b>10. O papel dos pais na escola</b>	<b>10.1 O contributo dos pais junto da escola no desenvolvimento e sucesso do(a) filho(a)</b>  Apresentação do filho à escola  Ser pais assertivos	“Quer dizer eu acho que já fui falando um bocadinho ao longo... não é? O que eu acho daquilo que ... e vou-me excluir um bocadinho a mim, não é? Porque eu acho que vivi muito a escola, porque tive... quer dizer, eu às vezes ponho-me a pensar «Eu também não tive tanto tempo por aí além.» Vamos lá ver eu deixei de trabalhar há nove anos. Portanto eu demiti-me das minhas funções enquanto agente de viagens, responsável por um departamento... Demiti-me vai para... sim, oito, nove anos, portanto durante esse tempo todo eu trabalhei das nove às seis, só que eu acho que... eu acho que tive aqui muita noção de... eu tive aqui muito a noção de viver a escola e ver a escola muito à minha maneira. Porque toda a gente dizia que eu era meia maluca, porque dava importância demais à escola, a responsabilidade era do professor e não era minha, não é? E eu sempre entendi o contrário, pronto. Agora a forma como eu acho que os pais devem fazer este processo de inclusão dos filhos é dar... primeiro é dar a conhecer o filho, não há volta a dar. Primeiro que tudo é a serenidade que eles têm que ter a aceitar o filho, mas isto é para tudo, não é? Porque quando o pai vai apresentar o seu filho à escola e que vai apresenta-lo «É o meu filho.» Primeiro «É o meu filho João.» e depois «Este meu filho tem SA.» A coisa muda logo a figura, não é? É apresentar o filho, não é apresentar «Este meu filho... e tal... tem problema... o que podem fazer... Olhe...» «Mas problema é que é?» «Ah, e tal... ele é assim um bocado imaturo e tal.» Isto não leva a nada, não é? Portanto é a assertividade, é a maneira como aceitam o filho e a maneira como defendem a sua posição enquanto pais. Depois é uma coisa muito importante e eu acho que os pais às

A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
	<p>Noção dos limites de papel de pais</p> <p>Não esconder nada</p> <p>Saber e respeitar o lugar e as funções de cada um</p>	<p>vezes, eu compreendo, mas extravasam um bocadinho, é terem a noção dos limites. Porque é assim, pai é pai e o pai é autónomo na decisão da escola dos seus filhos no processo educativo, tudo, mas o pai não tem o direito de se imiscuir na autoridade e no saber do papel do professor, certo? [...] Explicar o filho que tem, explicar por A + B e até se tiver documentação, levar a documentação e com todo o respeito dizer à professora «Se calhar a professora até sabe, mas isto, trata-se disto, aquilo, aqueloutro.» [...] Saber muito bem as funções de cada um, que as pessoas não sabem. A função de um pai não é pôr o filho na escola como acontecia na escola [...], eu não vou dizer quem é porque me sinto mal, mas acontecia. A função dum pai não é pôr o filho na escola, ir comprar o pequeno-almoço para o filho, entrar na escola, bater à porta da sala de aula, chamar o filho cá fora e entregar-lhe o pequeno-almoço. Função dum pai... «Sou ótima mãe, até lá vou depois dar-lhe o pãozinho com o bolinho.» Não é esta a função de pai. A função de pai é levantar-se, dar o pequeno-almoço ao filho, prepará-lo para ir para a escola, deixá-lo na escola e não interromper a sala de aula, a menos que seja chamado pelo professor. Portanto, o que eu acho é que as coisas... as pessoas perderam os limites. E depois lá está isto é tão verdade... não sou iluminada, mas qualquer dia vou fazer um programa de televisão... Sabe porquê? Porque isto é a resposta «Porque é que os nossos filhos não têm a noção do limite na escola?» Tanto a insultam a si que é professora, como dão beijos a uma senhora que passa e não a conhecem de lado nenhum, certo? Não há volta a dar. Não há volta a dar. Um pai que, também na escola [...], me diz «Minha senhora, desculpe...» na Associação de Pais «...eu disse à minha filha ‘Faz favor de trazer o caderno, porque diz lá à professora que o caderno é teu. Fui eu que o paguei.’» Eu tive que dizer «O senhor desculpe, mas o senhor não sabe educar.» Ia-me matando, mas tive que dizer isto, quer dizer. Um pai que diz isto a um filho é que está a fazer tudo, menos pela educação e formação daquele filho. As pessoas perdem um bocadinho a noção. Portanto, é de facto sentimentos verdadeiros, é saber e respeitar as funções de cada um, o lugar de cada um e saber aonde é que deve ter determinadas conversas, em que cenário é que deve haver um elogio ou a crítica, nunca na frente da criança, não é? Depois as expectativas e depois fazer de tudo para informar, para ser o mais verdadeiro possível em relação à situação do filho, caso contrário, quer dizer há ali uma desvantagem grande. São os pais a quererem uma coisa, para o filho e o filho,</p>

A escola inclusiva e as unidades de ensino estruturado – contexto escolar		
Dimensões a observar na escola	Categorias	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos e suas propriedades
		coitadinho andar a nadar entre pessoas que não sabem o que é que ele tem, portanto há aqui um desfasamento brutal. Eu acho que é isso.” (Ent. APCJ:15,16)
	<b>10.2 O papel dos pais e da escola num processo de desenvolvimento</b>	“O professor está no seu direito de dizer «Eu não faço isso na minha sala de aula, porque não é assim que eu lido com a situação. Podemos os dois arranjar um meio de contornar este problema.» A professora tem o direito de dizer isto, o pai não tem o direito de se insurgir contra este profissional de educação, porque não quer ir ao seu belo parecer, ou seja tem que haver aqui um respeito enorme dos campos, não é? Porque com certeza que se os pais forem bancários também não posso dizer «Não, desculpe a taxa é zero virgula cinco, mas olhe eu acho que deve ser zero virgula três.» E não posso fazer este tipo de jogo e eu acho muitas vezes, os pais estão a treslar de o que é isto de o pai estar na escola. O pai está na escola q.b., porque quem manda na escola são os professores, ponto. Agora o pai tem é que... os professores têm que saber que o pai tem este direito e que o deve exercer, mas também tem este dever e que o deve exercer e o pai tem que não passar o seu limite.” (Ent. APCJ:15)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

**Quadro 5** – Grelha de análise dos conceitos e dimensões da entrevista à Presidente da APCJ

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>Apoios</b> <b>1.1</b> <b>Apoios institucionais</b>	<b>1.1.1</b> <b>A instituição e âmbito de intervenção</b>  Explicar aos pais os direitos e os deveres  Mentalização para o futuro  Falar pela positiva  “Acompanharmos todas as etapas destes nossos filhos”  Casa Grande aberta à comunidade e como apoio à comunidade  “provar a eles próprios que são capazes” Um projeto para o futuro	<p>“Mas bom, estava eu a dizer, que a [Associação] nasceu no fundo para isto, olhe para o atendimento. Eu hoje já tive dois pais, tive um de manhã e agora uma senhora à tarde. Para explicar aos pais os direitos e os deveres e muito principalmente os deveres, porque eu acho que se nós tivermos o nosso dever cumprido temos tão mais força para exigir. «Não desculpe o meu filho fez esta caminhada, esta e esta. Tem direito a...» E ninguém pode negar que ele fez aquela caminhada, portanto. Explicar, perceber o que é que os pais precisam, onde é que estão, onde é que podem ir perto da zona da residência. Isto também tem a ver com um conhecimento vasto do que há pelo país. [...] E depois é este trabalho de mentalização neste momento para o futuro, de falar sempre pela positiva, de começar o discurso por «Os nossos filhos podem, de maneira adaptada.» Porque se eu partir uma perna também tenho que andar não sei quantos meses de muleta e se calhar ainda tenho que andar outros tantos na fisioterapia, portanto. E no fundo é para acompanharmos todas as etapas da vida destes nossos filhos. Onde eles têm uma parte importante agora na Casa [...], porque a Casa [...] é uma casa aberta à comunidade que se quer autossustentada. Portanto todos os serviços que eu tenho na casa são abertos à comunidade. Eu quero é fazer dinheiro com a casa. Eles podem fazer ali o seu centro de atividades ocupacionais, outros a sua formação profissional. O seu treino de competências sociais, acima de tudo e o saber estar, o saber ser, o sair para a rua. E depois um apoio grande à comunidade de Benfica. Já temos uma parceria gira com a Junta de Freguesia de Benfica. Portanto, há uns que têm a carta... o que sobra do restaurante... vamos apurar as famílias necessitadas, eles vão distribuir. Portanto, nós vamos provar e eles vão provar a eles próprios que são capazes de... e têm ali um grande trabalho. Eles têm ali a possibilidade de fazer o seu projeto de futuro e quando</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Acompanhamento em todas as fases da vida: emprego casa...</p> <p>Residência autónoma</p> <p>Proporcionar vida autónoma</p> <p>Apoio aos pais numa determinada altura da vida</p> <p>Residência de estudantes</p> <p>Um meio, uma unidade de ensino estruturado, um trampolim</p> <p>Agitar a consciência social</p> <p>Apoio às famílias no encaminhamento escolar e de emprego</p> <p>Apoio jurídico</p>	<p>tiverem prontos para a vida, pontapé dali para fora. Nós queremos é que... continuar a acompanhá-los se for preciso cá fora com o seu emprego ou a sua casa, porque também tencionamos fazer apoio domiciliário. Porque o SA, a casinha dele é o mundo dele, não é? A residência autónoma que eu tenho, não é lá para os meninos entrarem com dez e saírem com quarenta. A residência autónoma é o contrário de um lar da Segurança Social. É uma casa onde se eu vou de férias com o meu marido e o João ou por questões profissionais, ou de gosto... Imagine que o João tem um ou dois concertos. Ninguém o arranca daqui, quer dizer, nem se disserem «Olha que vem cá o Papa.» E não arranca, há concerto, não pode faltar. Ah, mas se eu tenho a minha vida, o João fica na Casa [...], tem os técnicos, tem as pessoas que sabem conviver com ele. Se os pais estão doentes e não podem cuidar destes filhos, ficam o tempo limitado na Casa [...]. Estão a estudar... quantos deles têm... telefonam às vezes e mandam e-mails «Então quando é que abre a Casa [...]? Eu para o ano já me queria candidatar à faculdade e para onde é que eu vou?» depois as mães «Ó filho, então mas... Eu não posso mandá-lo para o hotel, não tenho dinheiro e para além disso quem é que os conhece?» Vêm para a Casa [...], estão o ano letivo todo na Casa [...], de férias vão para os pais. É para isto que serve, é um meio, é uma unidade de ensino estruturado, é um meio, é um trampolim e eles são responsáveis pelo que se vai passar ali dentro. E pronto, a [Associação] nasceu para isto, muito para agitar a consciência social desta gente toda, não é? Muitas vezes... ” (Ent. APCJ:3,4)</p> <p>“Bom, neste momento a [Associação] presta apoio às famílias no sentido de encaminhar a nível escolar, a nível de emprego, o que deve e não deve fazer, direitos e deveres, apoia também em termos jurídicos numa forma relativamente restrita. Quando eu digo relativamente restrita é se os pais estiverem um processo de divórcio, não é isto que o probono da [...] vai tratar, mas se a criança tiver um problema qualquer numa</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Encaminhamento clínico</p> <p>Trabalhar em rede</p> <p>Atividades de lazer</p> <p>Apoio a técnicos</p> <p>Trabalho no terreno</p> <p>Apoio a professores</p> <p>Elemento ativo em reuniões de escola na resolução de problemas como o bullying</p>	<p>determinada altura que tenha que haver uma defesa para um advogado ou tenha que haver uma avaliação dum processo, ou que tenha de haver um parecer, temos esse apoio jurídico. [...] Depois o que é que fazemos também? Nós próprios temos... às famílias também encaminhamos em termos clínicos, se bem que não temos serviços clínicos. O que nós queremos é munir o que há de pessoas que saibam trabalhar o assunto, porque senão... Passariam a vida a vir do Porto e do Algarve para virem à instituição receber cuidados ou fazer avaliações ou fazer consultas? Portanto não é por aí. Queremos é saber onde é que estão os bons profissionais que respondam a isto. Capacitá-los para poderem dar resposta por todo o país. O que é que fazemos mais? Atividades de lazer, principalmente o Norte, é muito dinâmico nisto e as pessoas no Norte mobilizam-se mais, é muito engraçado.” (Ent. APCJ:5)</p> <p>“E depois muitas, muitas psicólogas dessas escolas deste país pedem apoio à [Associação], não só em termos de bibliografia como também de «Estou a fazer um trabalho e tenho aqui um aluno com esta dificuldade como é que a [...] acha? Como é que eu abordo os pais?» Isso posso estar a morrer, não digo que não e se for preciso dar o meu telemóvel dou o meu telemóvel, porque esse é o trabalho de terreno que ninguém vê, mas futuramente vão sentir e é muito importante. Portanto é muito isto.” (Ent. APCJ:7)</p> <p>“E se há uma professora de apoio que diz «Ó [...], tenho aqui uma família, o que é que a gente faz?» «Então sim senhora, faz isto, faz aquilo. Tome lá o impresso, vá não sei aonde. Faça desta maneira e diga daquela. Se precisar de alguma coisa ligue.»” (Ent. APCJ:13)</p> <p>“ Já fui, já me convidaram para ir... aí, já nem sei onde foi... Odivelas, a uma reunião de pais, de avaliação, porque havia um menino que estava a ser alvo de bullying já pelos próprios pais dos outros. Não está bem a ver! Eu só dizia «Ainda me batem. Ainda me</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Divulgação aos pais	estrafegam aqui.» Porque o que eu estou a dizer, quer dizer estou a dizer mais que a conta estou a meter aqui os pais... e a atitude dos pais aqui um bocadinho aqui a... quer dizer, o que é que vocês estão aqui a fazer? Quem são vocês para estarem aqui a fazer uma coisa destas a uma criança, não é? Sempre em nome das... muita coisa se faz em nome da criança. É uma coisa fantástica, muita atrocidade se faz em nome da criança, mesmo. As crianças deviam era revoltar-se, só lhe digo” (Ent. APCJ:14)
	Dar espaço aos pais para falarem	“Não é que tenhamos alguma parceria, mas em termos de associações que trabalham muito bem, nomeadamente na Inglaterra, por exemplo e podemos sempre dar «Olhe veja o que se faz aqui mas compare também com o que se faz lá.» Esta divulgação e ter no fundo, também a possibilidade de dizer aos pais «Ouça, mas tem problemas com isto, mas está com duvidas disto, pode recorrer ao profissional de saúde x, y ou z.» No fundo é um bocadinho isso e no fundo também muito este espaço que é dado aos pais de falarem sobre este assunto, sabendo que são imperativamente entendidos.” (Ent. APCJ:19)
	<b>1.1.2 Objetivos da instituição</b>	“Portanto o que é preciso é capacitar. Quanto mais pessoas na área da saúde e da educação nós tivermos a saber sobre SA, nem que nos telefonem...” (Ent. APCJ:7)
	<b>1.1.3 Equipa</b>	“Eu sou Presidente da Direção da [Associação]. Na [Associação] é essa a minha função e sou Diretora da Casa [...] que ainda não abriu, mas que há-de abrir muito proximamente.” (Ent. APCJ:1)
	Trabalho em rede	“Os profissionais, vamos lá ver. Os profissionais que fazem parte são muitos que estão espalhadíssimos, ou seja na [Associação], mesmo aqui diariamente está a Carla que é administrativa, está o António que é diretor executivo, estou eu que sou presidente da direção e que sou executiva e que se for também preciso também fazer a limpeza à sede também se faz, não tem qualquer problema. Portanto faço um bocadinho de tudo e vou eu às seções das escolas, Gaivotas, sou muito a representante institucional da

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Parceiros	<p>[Associação]. Técnicos propriamente dito estão espalhados, porque a [Associação] trabalha muito com a [...], trabalha muito com a Fundação[...] que agora deixou de ser, mas ainda há três ou quatro técnicas a trabalhar à sombra desta fundação, o CADIn, o PIN que estimula o praxis, no Porto uma quantidade delas, que eu francamente agora não me lembro. Ou seja nós não temos... como não temos a base clínica nós temos é profissionais por aí, graças a Deus, não é? Porque se me telefonarem do Algarve e se me disserem «Ó [...] estou aqui... onde é que... olhe para fazer um diagnóstico onde é que eu vou?» «Vá à [...] onde está uma equipe do [...] e onde de certeza pode... Se não lhe fizerem aí o diagnóstico de certeza absoluta que é encaminhada a partir daí.» É isto que eu quero, não quero que «Olhe venha à [Associação], aqui em Lisboa, à Adroana.» Não é isso que se quer, não é? Porque senão é Lisboa e Porto o centro do mundo e não é isso.” (Ent. APCJ:7)</p> <p>“Portanto, há muito bom técnico a trabalhar connosco e que são nossos parceiros, de coração mas que de facto, e que não está aqui [na Associação]. Não é isso que nós queremos, nós queremos é pessoas no terreno.” (Ent. APCJ:7,8)</p>
	<b>1.1.4 Sustentabilidade</b>  Donativos de festas particulares	<p>“Ora bem, apoios privados tenho a sorte de ter muitos. Tenho muitos amigos, porque tenho. Faço muita festa, quer dizer não é faço muita festa, mas o que eu quero dizer é aproveito muito ocasiões festivas: os meus cinquenta anos, os cinquenta anos do meu marido, a minha sogra quando fez oitenta anos. Enfim, a nível de família, não me deem presentes reverte para a [Associação] e depois faço a minha comunicação com tudo o que é à maneira, como se costuma dizer. Pronto, ponho uma tombolazinha onde as pessoas podem pôr o donativo etc. etc. Portanto, valo-me muito dos amigos, muito das empresas onde conheço pessoas e que se vai pedir. Tento pedir o mais possível, digo tento porque está bastante a meu cargo a angariação de fundos da [Associação]. Tenho tido muita sorte, vou a centena de reuniões fazer a apresentação da [Associação].</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Saber ter humildade e pedir o que é preciso</p> <p>Ter sempre em dia o relatório de contas</p> <p>As dificuldades financeiras para cumprir os compromissos</p>	<p>Habituei-me desde o início e estou a falar na primeira pessoa, porque foi trabalho meu, porque antigamente trabalhava eu e outra colega minha, não é? E habituámo-nos sempre a fazer uma coisa, eu só pedia o que precisava, por exemplo eu no início da [Associação], fiz imensos seminários no CADIn a título zero, porque o CADIn dava-me... quer dizer «Ó filha utiliza o espaço.» Portanto o que é que eu levava? Um termos com café, outro com chá, umas bolachinhas, estava feita a coisa. Nem sequer levava dinheiro a ninguém, mas às vezes precisava, queria umas impressões, queria imprimir isto ou aquilo, via mais ou menos quanto é que precisava e se precisava de quinhentos euros, era quinhentos euros que eu pedia. A uma farmacêutica, a uma empresa onde tinha um amigo meu conhecido, a um alguém que eu conheço que mais coiso «Olha eu tenho aqui isto, também me podias agora ajudar aqui um bocadinho.» «Está bem, toma lá.» No fim, relatório da atividade, sempre. Tivemos sempre e temos sempre relatórios de satisfação. Portanto tudo o que é feito, tudo. É distribuído o relatório de satisfação, é recolhido e é trabalhado e depois há conclusão disto. Depois em termos estatais, em termos estatais nós temos é a isenção de IRC, depois por sermos uma IPSS temos a possibilidade de concorrer a muitos projetos, INR Instituto Nacional de Reabilitação, da Gulbenkian, EDP. Hoje cada vez mais estas entidades grandes, nomeadamente os bancos em vez de «Toma lá um donativo.» Abrem projetos, projetos no âmbito da tradução, da divulgação, da sensibilização. E nós dá mais trabalho, mas também profissionalizamos. Então encaminhamos as nossas necessidades e o que queremos fazer para esses projetos e aqui, não há uma dúvida e se disser o contrário estou a mentir, é evidente que vejo o ordenado da Carla e vejo o ordenado do António e tento nos recursos humanos ir metendo o ordenado deles para poder sustentar esta coisa. Depois há tudo, nós e como IPSS, nós temos que ter a nossa contabilidade muito mais organizada do que qualquer empresa que está para aí a falir, com todo o respeito. Mas</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Pequenas ideias que promovem a divulgação da associação</p> <p>“gestos fantásticos”</p> <p>Pequenos donativos</p>	<p>muito mais. Eu para concorrer a um projeto, seja ele qual for, não posso ter uma dívida ao fisco, ponto. Não é? E é um dos primeiros requisitos, eu tenho que ter... olhe ainda agora, amanhã devo trazer o meu atestado criminal, a minha declaração em conforme não mato, não roubo, sou uma boa pessoa, pronto. Portanto o que é que me vou valendo? Vou-me valendo... olhe, agora há uma sócia nossa que a filha vai casar, o que é que ela vai fazer? Em vez de dar... vai comprar um brinde para dar aos convidados, não é? Esse brinde tem o logotipo da [Associação], era aquilo que eu estava a falar à bocadinha da caneca, ela vai dar... aquilo que nós vamos gastar no brinde, ela vai dar à [Associação]. E cada pessoa fica com uma lembrança deles, mas também está ali a fazer uma divulgação grande à [Associação] e explicar o que é, etc. Por exemplo, temos tido gestos muito, muito... temos tido gestos fantásticos, em 2009 fizemos aquilo que muita gente depois me telefonou e me disse que foi um momento, em termos de IPSS e um momento da [Associação]. Que foi um jantar enorme no salão Preto e Prata do Casino. Este jantar foi promovido pelo escritório do meu marido, pela [...] e encheu o salão Preto e Prata e a única coisa que houve a animar foi a banda. O escritório do meu marido tem uma banda e foi a banda da [...] que animou. Portanto foi o [Dr. ...] que fez a abertura falou, eu falei, expliquei o projeto da Casa [...] e passamos um filme e depois foi a banda da [...] a noite toda. E eu no momento em que o jantar ia começar soube que o Dr. [...] ... nós deveríamos pagar acho que trinta e cinco euros por pessoa, pelo jantar, o jantar custava quarenta por pessoa, era assim uma coisa, portanto íamos ganhar uma ninharia e o Dr. [...] quando percebeu qual era o projeto e quem estava à frente do projeto disse-me «Este jantar é integralmente oferecido pelo Casino.» E eu fiz naquela noite quarenta mil euros. São destas coisas que vão acontecendo, às vezes choro porque não sei se tenho dinheiro para pagar os ordenados, mas há sempre qualquer coisa que acontece. Ou um pai que dá um donativo, ou um amigo meu que diz «Ouve lá, não</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>“a divina providencia”</p> <p>Sócios</p>	<p>precisas de coiso?» «Oi, claro que preciso.» Eu acho que se a [Associação] e nomeadamente a Casa [...] não tivessem que acontecer, já pelo menos há sete anos que eu aqui não devia, aqui estar. Portanto, nós já atravessámos obstáculos que não há palavras. Eu já saí daqui a pensar como é que eu amanhã vou pagar uma taxa qualquer que eu tenho que pagar que eram vinte e tal mil euros. Pois nesse dia seguinte quando chegámos tínhamos a notícia dos nossos meio por cento do IRS. Pagámos tudo fomos almoçar fora, a equipe toda. Nesse dia foi, é verdade. Pagámos tudo e ainda ficámos com um plafonzinho quentinho para o que desse e viesse. Portanto acho que aqui a divina providencia ajuda muito, eu sou uma mulher de fé. Não sou mariquinhas, nem «Ai Deus, ai Deus.» porque a minha oração é vir para aqui todos os dias. [alguma emoção]” (Ent. APCJ:10,11)</p> <p>“Portanto está a ver? É muito pela... é graças a Deus. E com muito orgulho pelas pessoas todas que trabalham connosco, o bom trabalho, de facto da [Associação], porque se não fosse uma associação credível os sócios não iam aumentando e também não íamos sendo requisitados da forma que nós somos, porque percorremos quilómetros neste país.” (Ent. APCJ:12)</p>
	<b>1.1.5 Representação nacional</b>	“Temos outra delegação. Temos a delegação Norte que faz o mesmo trabalho que nós.” (Ent. APCJ:4)
	<p><b>1.1.6 A necessidade de fundar uma Associação</b></p> <p>O papel da mãe na instituição – voluntária “como provedora da</p>	<p>Para além de ficar, de facto, muito agradada com aquele [Dr. ...] muito diferente do que eu tinha conhecido há anos atrás, também me propus para voluntária do CADIn. O CADIn abriu e eu comecei a fazer voluntariado no CADIn, como provedora da família. [...] O [Dr. ...] começou a ver no CADIn muitas famílias como a nossa. Diferentes da nossa, porque nós vivíamos a diferença na alegria, na harmonia e na capacidade de cada um de nós saber lidar com o assunto e ter que saber e fazê-lo no seu melhor e como um desafio, não como uma cruz. E o [Dr. ...] começou a dar-me muito TPC, muito trabalho</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>família” O médico sugere a fundação de uma Associação</p> <p>Os primeiros passos Nasce a Associação APSA</p>	<p>de casa e começou a dizer «Porque estão aqui muitos pais e vocês deviam unir-se e porque é que você com o seu marido não fundam uma Associação e porque isto e porque aquilo, porque deixa e porque torna.» Então lá fizemos no CADIn uma primeira reunião, com vinte e um pais que quiseram, de facto, levar esta Associação para a frente. E pronto, em 2003, em Novembro de 2003 nasceu a [Associação] e nasceu exatamente para fazer caminho nesta dificuldade da SA, que no fundo é uma disfunção neuro-comportamental, que vai hipotecar a relação com o outro e a sociabilização. [...] Mas os nossos filhos são completamente diferentes e explicar isto à sociedade? Explicar isto à escola? Portanto a [Associação] nasceu para isto, para explicar para desdramatizar, para levar informação.” (Ent. APCJ:2,3)</p>
	<p><b>1.1.7</b> <b>Saber o lugar de cada um</b></p> <p>Encaminhamento para outra Associação</p> <p>Bom relacionamento com outra associação e reconhecimento do trabalho</p>	<p>“Não fazemos qualquer distinção, a única coisa que eu faço e digo-o publicamente e com todo o respeito é eu não entro... por exemplo, às vezes acontece as pessoas terem um filho cujo diagnóstico é autismo, eu sou incapaz de me sobrepôr à Associação Portuguesa de Autismo. Associação por quem eu tenho um respeito enorme, que me ajudou e ensinou imenso, onde eu aprendi imenso. Não é fácil passar um dia na APPDA. As pessoas às vezes, até mesmo os deputados quando falam em autismo não sabem o que estão a fazer nem a dizer. Eu apetece-me pegar-lhes pelo pescoço e enfiá-los na APPDA um dia, meio dia, até à hora do almoço. Portanto, tudo o que seja... quando se trata de autismo, não é que eu não dê resposta e que eu não ajude, mas imediatamente encaminho para APPDA. Têm técnicos fantásticos, é uma associação desde mil novecentos e setenta e qualquer coisa, portanto tem uma história de vida enorme. Têm residências e tem... até há bem pouco tinham uma Presidente de mão cheia que é a Dra. Isabel Cottinelli Telmo que é hoje Presidente da Federação Portuguesa de Autismo e Vice Presidente de Autismo Monrop que é uma mulher que sabe de autismo como... de autismo e da vida como ninguém e que é uma pessoa de mão cheia que está com setenta</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>O reconhecimento por parte dos outros</p> <p>A dificuldade no diagnóstico</p>	<p>e muitos anos, curvadinha de todo e que não diz que não a nada e está sempre a trabalhar. Tem um filho autista também, o Júlio. Que está sempre a trabalhar neste contexto. Portanto, quando a coisa é autismo eu digo «Olhe, já contactou tal, tal, tal?» Porque há realmente uma associação que os defende, eu não me sobreponho a ela. Agora se é a própria APPDA a dizer «Ó [...], filha esse é dos bons.» Às vezes diz-me «Ó [...] esse é dos bons, esse é muito mais Asperger, dá aí uma mãozinha.» Dou e ajudo, ou seja eu não deixo de dar uma informação, mas eu não vou mexer em casos que são Síndrome de Rett, autismo propriamente dito, quer dizer. Isso aí não, porque então estou aqui, estou aqui já a baralhar as coisas e eu defendo a SA, não é? Ampliada, porque Aspergeres típicos, não há muitos. O diagnóstico da SA é preciso ter muito cuidadinho também com ele, porque é assim aspergeres tal como é descrito e como nós às vezes vemos e dizemos que um Einstein, ou um Bill Gates ou o que seja, com aquelas características não há muitos, não é? Portanto nós é que temos de alargar o espectro, porque também eles não podem ser tratados como autistas. Porque de facto enquanto são miúdos, enquanto são pequenos, o que a experiencia me diz é que o acompanhamento quer para o autismo, quer para o Asperger é mais ou menos o mesmo, até uma determinada idade da adolescência, para cima não há volta a dar. Aquilo tem que ter ali uma especificidade em relação ao autismo. Portanto, nós acolhemos tudo e todos.” (Ent. APCJ:8,9)</p>
	<p><b>1.1.8</b> <b>Projetos</b></p> <p>Casa Grande</p>	<p>“Até uma das ambições que eu tenho, não digo que seja já, mas uma das ambições que eu tenho é sem dúvida que na Casa [...], que vai custar dinheiro, não há dúvida, porque eu não sou a Santa Casa da Misericórdia. Sou uma IPSS, a Segurança Social cortou, congelou tudo o que é acordos, etc. Vou tentar ter um preço mais reduzido possível por utente, por cliente, não é? Mas vai ter que ser pago. Mas se eu daqui amanhã poder ter uma segurança, poder ter uma bolsa social. Ai a Casa[...] abriu para todos, não abriu</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Gaivota	<p>para alguns. Agora eu não posso garantir que no início da Casa [...], toda a gente possa entrar e que haja alguns que como não tenham o rendimento mínimo, ou isto, ou aquilo possam entrar com muitas benefes. Não, porque não há dinheiro. É a realidade que temos.” (Ent. APCJ:9)</p> <p>“O apoio que pedem é muito isto, mas é engraçado ver... e é o que eu ganho no meu dia. É quando a gente, às vezes vai a um sítio qualquer e vou com uma seca tremenda, confesso. Não me apetece, às vezes fazer trezentos quilómetros por dia, ir e vir, falar para meninos pequenos, falar para meninos grandes, às vezes é angustiante, não é? É muito desgastante, mas depois a pessoa vem contentíssima. Eles [na Associação] gozam comigo, porque eu saio daqui a ralar «Pois estou farta disto, percorro o país, quem é que me paga isto.» E venho «Então [...], como é que correu a Gaivota.» Projeto Gaivota que é como se chama.» «Ai, correu tão bem.» E depois venho ou com uma lembrança para a [Associação], ou com qualquer coisa que os miúdos fazem. É gratificante, porque se vê o alívio das pessoas «Ai, ai, ainda bem que veio. Nem sabe...»” (Ent. APCJ:13,14)</p>
	<b>1.1.9 Divulgação – dar-se a conhecer</b>	<p>“Nós temos a sorte de termos uma empresa, que é a Multicom que nos trabalha muito a comunicação, ou seja quando eu vejo que vai acontecer uma coisa na [Associação] mando um e-mail a dizer «Olhe vai acontecer isto e aquilo. Gostava de fazer um press release, divulguem lá.» Tanto que eu estou todos os anos no dia dezoito de Fevereiro, já me cansa, estou na SIC com o Pedro... ai nunca sei o apelido dele... às nove e meia, estou sempre no Telejornal, no Programa da Manhã, vamos muito televisão, vamos muita, muita, muita... é essencialmente televisão e notícia escrita e imprensa escrita. [...] Eu sei por exemplo que o Dr. [...], sei que o [Dr. ...], o Professor [...] e muitos médicos até que eu não conheço, aliás há um médico o Dr. Filipe qualquer coisa, que também falou no Dia Internacional do Asperger num canal... não sei se foi na TVI. Em</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		que, alguém me disse «Ó [...] foi um tal Dr. Filipe à televisão, falou num estudo sobre Asperger, que estudo é este?» eu também fiquei assim um bocado «Mas que estudo é que estão a fazer que a Associação não saiba?» então mandei-lhe um e-mail e ele amoroso respondeu-me e disse-me «[...] , nem eu sei que estudo é.» Isto é o jornalismo que nós temos.«Elas falaram para ali numa série de coisas que nem sei eu que estudo é, mas garanto-lhe que conheço a sua Associação.»” (Ent. APCJ:11,12)
	<b>1.1.10</b> <b>Ações e dinâmicas</b>	“O que tem acontecido é, ou são os pais que falam connosco diretamente sobre esse assunto e nós ou indicamos uma terapeuta familiar, ou indicamos uma técnica qualquer que possa dar ajuda no caso de ser uma coisa grave, não é? Há uma incompatibilidade grave, ou um problema grave, ou que nós sintamos que isto não é assunto para mim, não é? Caso não seja ou tentamos falar e ver do nosso ponto de vista e dar um bocadinho a nossa opinião enquanto família, ou ainda, que é uma coisa que é muito comum acontecer, imagine que eu estou aqui com uma mãe ou uma família que me descreve determinado problema que eu não tenho referencia nenhuma de um problema igual, mas que conheço uma família, que possa eventualmente ajudar esta. Então o que eu faço é, peço, e normalmente tenho sempre sorte, peço... lá vou eu aos calhamaços, porque eu conheço de nome e de voz os primeiros associados, estes últimos já não, porque já passam muito pela Carla. Vou à lista, vejo e digo assim «Espera aí, eu tenho aqui uma família que é capaz de vos poder ajudar.» Telefono para essa família e relato «Olhe passa-se isto assim, assim vocês conseguem... sei que vocês tiveram um problema semelhante, conseguem ajudar esta família?» «Ó [...], dê o nosso número de telefone.» Acontece. Ou então no cenário das reuniões de pais, que é muito, muito, muito bom, porque estas reuniões que eu já mencionei ou não? As reuniões é outro dos serviços da [Associação]. Nós todos os primeiros sábados do mês temos reuniões de pais da [Associação] e o sítio é na Junta de Freguesia de Benfica, disponibilizam a sala nobre e
	Pedir ajuda a uma família que tenha tido um caso idêntico e que possa ajudar com o seu testemunho	
	Reuniões de pais e entre	

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>pais numa troca de experiencias</p> <p>Associação com dignidade e sem dramatismos</p> <p>Reuniões servem para desdramatizar as situações, como gestão de emoções respeitando a liberdade de intervenção dos participantes</p>	<p>nós temos sempre quinze a vinte pais. Há um casal e outro que se vão substituindo, que são os moderadores destas reuniões. E estas reuniões são fabulosas, porque na reunião tanto está a Luísa que é a mãe dos gémeos, tem quarenta e quatro anos, como está o Francisco que é um rapaz com SA que tem trinta e tal anos, mas que tem a sua vida, tem o seu emprego, como está uma teenager, que não sabe o que há-de fazer á filha, como está um casal com um miúdo de sete anos cujo diagnóstico foi feito a semana passada. Portanto há tanto saber que se pode... para além de ser muito gratificante, porque estas reuniões enquanto eu estiver na [Associação]... a [Associação] não é «Ai a Associação dos deficientes, coitadinhos vamos lá vender croques para fazer dinheiro.» Não vai por aí. É com muita dignidade e é com muito desdramatismo. Portanto são reuniões que tanto se chora como se ri, mas o que é facto é que ninguém sai dali com um punhal nas costas a dizer «Ai estás tramado da vida.» Vamos lá desdramatizar isto e as pessoas saem muito gratificadas, porque diz «Ai [...], foi mesmo um alívio, sabe gostei mesmo de ir à reunião. Realmente, olhe lá, já viu a Luísa que só com vinte e tal anos é que os filhos foram diagnosticados? Ah então se ela conseguiu, eu com a [Associação] e com estas coisas que as pessoas já conhecem, eu consigo melhor.» É isso mesmo que se quer e às vezes são grãos de areia que se a gente deixa ficar ficam rochas. Portanto o melhor é ter... e há também famílias que vão falam, veem, na, na, na e depois não vão lá mais, ou só vão quando voltam a precisar, percebe? Também se vê muitas pessoas que vão, ouvem, estão caladas, correm as lágrimas, não passa nada. Aqui, tudo é permitido. Portanto fazemos muito este ensaio, ou recomendamos profissionais.” (Ent. APCJ:17)</p>
<b>1.2 Médicos e técnicos</b>	<b>1.2.1 Formação e experiencia</b>	<p>“Eu tenho o curso do ISLA, de turismo.” (Ent. APCJ:1)</p> <p>“No entanto eu falei para a filha e às tantas em tom de graça... eu acho que tenho cada vez mais o dom da comunicação, sem galões nenhuns, porque eu era a pessoa mais envergonhada desta vida. Olhavam para mim e eu corava e como sabia que estava a</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		corar ainda corava mais e isto era... se tivesse um buraco, metia-me. Hoje falo para muita gente sem... pronto se calhar... não sou uma pessoa muito atinadinha, sou um bocado transviada a falar, mas é assim que eu sei. [...] E as pessoas às vezes vêm só mesmo... e eu noto isso muito, no CADIn... quando eu estava muito no CADIn antes de ter a [Associação], dava muito tempo para aquela instituição. E tinha uma secretária, sempre me recusei a ter uma base de dados e um computador, que eu não ... e acho que o apoio não se dá através de «Tome lá uma lista de computador.» (Ent. APCJ:12,13)
	<b>1.2.8</b> <b>Formação a pais</b>  Por parte da presidente da APSA	“Mas acho graça, porque às tantas eu tive que dizer aos pais «Vocês vão sair daqui a odiar-me, porque vinham aqui para eu vos dizer “Não Joana não podes, tens de ir para uma escolinha pequenina, não podes ir para teatro tens de ir para informática, não podes ir de autocarro a mãezinha tem de te levar.” Eu estou a dizer o oposto, mas é o oposto que é a vida. E graças a Deus que a vossa filha tem este discernimento. Ela não sabe... ela não sabe o que quer, mas ela sabe o que não quer, que é muito mais importante.» [...] Eu dou a cana, ensino a pescar e posso explicar como é que se põe o anzol, mais do que isso eu não faço, mas há muito boa pessoa que quer mesmo é que se faça e quando não se faz nós somos os piores. Mas eu não faço isso a um pai. O que eu tenho de dizer aos pais é “Ó [...] eu não sou capaz de encarar isto. Eu não sou capaz de fazer isto.” E o que eu digo é “Oiça, eu um metro e cinquenta e seis de gente, acha que eu tenho aqui alguma crista? E se eu consegui, porque é que é diferente, em si?” No fundo é um bocadinho isto que os pais têm que ouvir.” (Ent. APCJ:12,13)
<b>1.4</b> <b>Apoio que os pais procuram na instituição</b>	“alguém que os ouçam”  Pedir explicações sobre	“Olhe eu vou-lhe dizer muito, muito, muito, muito sinceramente o que eu sinto. Procuram alguém que os ouça. Tão somente isto. [...] Eu falei muito mais para ela, sabia que eram eles que me estavam a ouvir, falei muito mais para ela do que propriamente para os pais. Os pais vinham aqui para eu lhes explicar, como é que era do emprego, como é que era dos cursos via profissionalizante, em que escola, qual é a

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>emprego e cursos profissionalizantes</p> <p>“ter espaço”, serem ouvidos ou ouvirem, tirar duvidas</p> <p>Legislação</p> <p>“há uma coisa que as pessoas não esperem da APSA... Eu não faço pelas pessoas</p>	<p>melhor escola, qual é o curso melhor, qual é o curso melhor e que depois tem saída para emprego, está a ver? Pergunta mais... coitadinhos, com todo o respeito, mas mais descabida. Hoje, no dia de hoje com a situação socioeconómica para todos nós. Quer dizer não há palavras. (Ent. APCJ:12)</p> <p>“ Mas tinha sempre uma secretária arranjadinha, arrumadinha que eu gosto muito, às vezes tinha uns chocolatinhos e uns bolinhos que eu sou gulosa e uma caixa de Kleenex, porque os pais querem mesmo é ter espaço, ou para serem ouvidos ou para ouvirem e sequencialmente tirar duvidas «Mas eu tenho direito a...? Mas o que é que eu tenho de legislação que...? Mas, então como é que eu faço essa coisa de ter bonificação de jovem com deficiência? Então mas como é que é isso do 3/2008? Então como é que eu peço a professora de apoio?» É isto, não é? Mas primeiro mesmo, é saber que há ali alguém que comunga da mesma preocupação, seja Síndrome de Asperger, seja trissomia 21, seja depressão, o que for, comunga do mesmo objetivo, da mesma preocupação, o futuro do filho e ter uma família feliz, não é? Portanto não há muita volta a dar. Agora, claro há pessoas que nos procuram «[...] em termos de legislação, como é que eu faço? O meu filho é alvo de bullying, como é que eu faço? Que caminho devo tomar? Pode vir à escola? Pode como Associação Nacional dar um parecer? Dizer quais são as características?» «Claro que sim.» Percebe? Portanto há coisas muito específicas, muito objetivas, mas isso é muito na base da legislação, dos direitos e deveres, de como é que se faz, como é que se faz. Agora, há uma coisa que as pessoas não esperem na [Associação], que eu não faço e já que já fiz muito e saí mal, porque esbarrei eu, fiquei eu meia tontinha, como se costuma dizer. Eu não faço pelas pessoas, porque se eu faço pelas pessoas estou a dar um atestado de incapacidade de gerir o processo do filho e a educação do filho.” (Ent. APCJ:13)</p> <p>“ . Mas bom, quer dizer, eu digo há mesmo famílias que eu percebo. É a mãe que veio</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Ser ouvidos	antes da Paula. Vinha aqui para conhecer a Associação. Ela queria era falar da angústia que ela tinha de estar sozinha a criar dois filhos e um deles com SA, que não sabia o que lhe havia de fazer «Eu vou minha senhora... eu vou para os Estados Unidos.» «Então você vai para os Estados Unidos fazer o quê?» «Ai, porque lá há muita mais liberdade e muito mais...» «Ai, há? Então eu vou-lhe contar uma coisa...» «Ah! Pois... olhe mas foi bom falar consigo porque assim entendeu-me.» «Pois entendi.» [risos] (Ent. APCJ:14)
<b>1.5</b> <b>Tipo de famílias que chegam à instituição</b>	Apoio a qualquer tipo de família  Acessibilidade a todos        Transparência e sinceridade quando não se pode cumprir com os compromissos financeiros com a associação	<p>“Que tipo de população como?” (Ent. APCJ:8)</p> <p>“Todos, nós somos a verdadeira inclusão, todos.” (Ent. APCJ:8)</p> <p>“É acessível a todos. O que é que acontece na [Associação]? As pessoas podem-se tornar sócias da [Associação] e pagam uma quota de cinco euros por mês, por família e pelo facto de serem sócios têm acesso a muita mais informação detalhada, muito mais informação, de facto da [Associação] e todos os eventos da [Associação] têm um preço diferenciado para os associados e não associados. Por outro lado, muito no Norte, aqui não, mas no Norte há centros de desenvolvimento que fazem um desconto pelo facto de serem associado [Associação], mas é preciso dar número de sócio etc. etc.” (Ent. APCJ:9)</p> <p>“Se aparecer uma família... é caso a caso. Tenho muitas famílias que... impecáveis, impecáveis que... nós andamos sempre na batalha para pagar a quota, não é? E tenho tido famílias que me mandam um e-mail dirigido a mim a dizer «[...] não consigo pagar a quota, porque... tenho muita pena não consigo pôr a minha quota em dia, porque estou desempregada, porque isto é aquilo.» A minha resposta quase sempre... porque as coisas quando são feitas de boa fé sente-as. Quase sempre a minha resposta é «Não é por isso que deixa de ser associado da [Associação].» É sempre a minha resposta, porque sei, porque já tem acontecido que depois às vezes recebo e-mails que dizerem assim</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Pais que tentam obter direitos sem cumprir as obrigações	«[...] , estou a pagar tal, tal graças a Deus o meu marido já isto ou eu já aquilo e já conseguimos e estamos a repor as quotas.» Agora também tenho pais que tentam entrar à socapa nos nossos congressos. Que sabem que nós não temos dinheiro para pagar a Casa Grande, não é? Que contraímos um empréstimo ao Montepio, através desta linha de crédito das IPSSs e que são os próprios pais a tentarem enganar a mim, que estou sempre ali no ativo, não é? A tentar passar, quando os pais até têm preços diferentes. Que a pessoa é confrontada com esta situação tão desagradável, quase que discutem «Então, mas pago porque é que eu não hei-de ir e porque é que...» E a minha resposta é só uma «Olhe eu sou mãe o senhor é pai, faça como entender.» Virar as costas e deixar correr, não é? Mas não é por isso, Deus me livre, Deus me livre.” (Ent. APCJ:9) “Há casos e casos, se eu vir uma pessoa completamente disfuncional, uma família socioeconomicamente falando sem... mas essas não vêm sozinhas ter à [Associação], não é?” (Ent. APCJ:13)
<b>1.6</b> <b>Em que fase os pais procuram ajuda</b>		“Duas fases distintas, vá lá três fases distintas. Primeiro é quando têm o diagnóstico. Quando têm o diagnóstico e quando são pais que andam muito aflitos e correm seca e meca e que ainda estão naquela sensação de «Ai não, mas isto não é nada. Isto se calhar... ela depois cresce é um click.» Estão aqui nesta...Portanto é quando se faz o diagnóstico, é sem sombra de dúvida quando entram na escola e corre mal. Mas é aqui... entrar na escola é trigo limpo farinha amparo. Qualquer duvida que se possa ter, Jardins de Infância, ta, ta, ta, ta, quando entra na escola a coisa dá logo de si, não é? Portanto, diagnóstico, entrada na escola e depois esta idade dos dezasseis aos dezoito e o futuro. [...] Diagnóstico, entrada na escola, o 9º ano e depois o fim da escolaridade e agora o que se faz? São estas as fazes não há duvida. Não há dúvida.” (Ent. APCJ:14)

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.7</b> <b>Que incentivos dar aos pais</b>	<p>A Associação como apoio</p> <p>Apoio na incursão à escola</p> <p>Mostrando que é possível o sucesso</p> <p>Associação como panóplia de conhecimentos</p>	<p>“A [Associação]? Valha-me Santo António. Que incentivo é que pode dar aos pais. Os incentivos que pode dar, primeiro é que no fundo tem uma Associação que lhe pode dar uma série de dicas que lhe possam facilitar o caminho e que lhe possa facilitar este tirar de pedras do caminho do filho, que possa eventualmente fazer uma, digamos assim, uma incursão à escola a explicar pela boa vontade aos colegas e à escola, dando este serviço, também de explicação sem dramas sem... quantas vezes eu vou às escolas e o resto dos pais e dos professores não sabe que eu vou lá por causa do aluno João, Manuel ou António. Eu vou, pedido pelos pais dos alunos, muitas vezes não estão presentes nem pais nem alunos, não é? Que só estão os professores, ou pedido pelos professores, mas ninguém sabe o nome, porque eu não sou... não vou dizer isso. Não vou fazer uma sessão por causa do Antoninho ou do João. Se isso acontece e eu posso dizer o nome dos miúdos é porque eu tenho essa autorização expressa, pronto. Isto para dizer que, no fundo têm uma Associação que os pode proteger e encaminhar. Segundo é mostrando-lhes por A + B, até por pessoas mais velhas com SA, famílias com filhos mais velhos que têm o seu percurso e um percurso de sucesso. Sendo que sucesso não quer dizer muito dinheiro, muitos amigos, um canudo e um grande emprego. Não, porque não é disso que se trata. Sucesso não é isso, ponto. E que de facto há muita matéria que pode ser auxiliar para as dificuldades deles na vida e que pode ter na Associação também uma panóplia de conhecimentos não só em termos de Portugal mas também do estrangeiro.” (Ent. APCJ:19)</p>
<b>1.8</b> <b>Como chegam os pais à associação</b>	<p>Médicos</p> <p>Net</p> <p>Escolas</p>	<p>“Os pais chegam à [Associação], porque felizmente hoje, por variadíssimas maneiras. Chegam muito à [Associação] pelos médicos, chegam muito à [Associação] pelas Associações, chegam muito à [Associação] por chegarem ao Google e pôr Asperger e imediatamente sai a nossa Associação, chegam muito à [Associação] pela passagem de palavras, muito pelas escolas, vão passando mensagem uns aos outros, digamos assim,</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Comunicação social	também por aquilo... nós temos tempo já de antena, temos muito tempo de comunicação social. [...] Como é que sabem? E depois vão sabendo... olhe pelas coisas que vão acontecendo, pelos cruzamentos de conversas, mas muito, muito, muito pelos médicos, muito. [...] «Muitas vezes mando pais para a [Associação] e estou sempre a par do que acontece, porque vou ao site.» ” (Ent. APCJ:11,12)
<b>3. Promover a mudança</b>	<b>3.1 Dificuldades/fatores de impedimento</b>  Pais comodistas  Os pais não aproveitam oportunidades, experiencias  Falta de conhecimentos por parte dos profissionais de saúde, professores e auxiliares	<p>“As pessoas de Lisboa são muito comodistas. Eu tenho pessoas e tenho tido coisas giras com os miúdos, nomeadamente dormir uma noite no Oceanário quando eles às vezes são loucos por estas coisas. Tenho uma inscrição com um preço fantástico e com técnicos a ficarem com eles, não é? Não, os pais são... as pessoas de Lisboa são muito comodistas. Tenho às vezes perguntas ridículas do género... de vez em quando temos bilhetes para os miúdos irem ao futebol e tenho perguntas do género «Ó [...] sabe qual é o lugar? Se é coberto ou não é coberto, se está a chover ou a fazer sol? Ah e pois... e pois... é que isso... Acha que ele pode ficar assim mais perto da saída?» Oh! Por amor a Nossa Senhora, quer dizer, não é? Depois colónias de férias, andei aí num desassossego a pensar «Eu tenho de fazer colónias de férias para estes miúdos.» Organizei colónias de férias na quinta da escola, organizei colónia de férias numa quinta duma associada nossa. Os pais tiveram a oportunidade de ir ver as instalações, tiveram a oportunidade de ver os técnicos que ficavam com os miúdos, formados em Espetro do Autismo, formados em SA. Tive duas inscrições. Jurei para nunca mais, quer dizer.” (Ent. APCJ:5,6)</p> <p>“São... sem dúvida, é a falta de conhecimento que os profissionais de saúde têm para trabalhar... não é... até podem conhecer, mas é para trabalhar no terreno com esta...” (Ent. APCJ:18)</p> <p>“Estou a falar em agentes da educação mesmo, professores, muitas vezes auxiliares de poio educativo, mas muito pouco problema com as auxiliares de apoio educativo.” (Ent.</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		APCJ:18)
	<b>3.2</b> <b>Ações, estratégias</b> Tradução e venda de livros  Ir às escolas  Abrir a comunicação à sociedade  10 anos de divulgação através dom projeto Gaivota  Divulgação em Centros de Saúde das ilhas	<p>“A tradução de livros e a venda de livros aos pais e às instituições. A ida às escolas, não é só às escolas, nós vamos onde somos chamados, porque muitas vezes extravasamos muito para a sociedade civil. A escola... nós gostamos de ir às escolas e gostamos de ir, tanto quanto possível aos agrupamentos. Portanto tanto quanto possível ter o maior número de pessoas a assistir, para não ser uma mensagem repetida senão vou não sei quantas vezes a Faro, vou não sei quantas vezes... não é? Portanto, nós chegamos a ir a um auditório de uma Câmara Municipal, por exemplo, porque as pessoas vão-se avolumando de tal maneira e a divulgação é de tal maneira aceite que muitas vezes, não falamos só nas escolas e só para os profissionais de educação. Falamos para a comunidade seja ela qual for, centros de saúde, comunidade civil, tudo.” (Ent. APCJ:5)</p> <p>“Ora bem. Em termo de [Associação] o que nós temos feito é ao longo de dez anos, entrámos este ano no décimo ano da [Associação], é uma batalha incansável de divulgação, como já repeti muitas vezes, sobre SA através do nosso projeto Gaivota, de... ganhámos um projeto de divulgação através de um poster para todos os Centros de Saúde. Todos os Centros de Saúde a nível Nacional e ilhas. E foi mandado um poster sobre a SA para todo o lado, aliás os nossos associados estavam encarregues de dizerem «[...] já tenho no meu Centro de Saúde.» «[...] já tenho no meu Centro de Saúde.» Para ver se tudo era colocado como tinha sido pedido. Depois... faça-me lá outra vez a pergunta.” (Ent. APCJ:19)</p>
	<b>3.4</b> <b>A formação dos diferentes atores</b>  Colaboração de diferentes	<p>“Temos nomes como o Dr. [...], o Professor [...], Professor [...], Professor [...]. Tanta gente que se eu disser «Olha...» não vou mais longe, dia sete de Maio «[Dr. ...] vou a uma escola dia sete de Maio, pedem muito a sua presença.» Resposta «Minha querida, não consigo dizer-lhe que não.» E isto vale ouro. Mais os nossos médicos, dizem muito mal de tudo as pessoas, mas os nossos médicos nunca, pelo menos a mim, me cobraram</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>técnicos</p> <p>Projeto Gaivota na formação de professores e Assistentes educativos</p> <p>Projeto Gaivota para auxiliares de apoio educativo, policia segura, diretores de escolas, professores de apoio, psicólogas e terapeutas</p>	<p>um cêntimo por irem se possível aos Açores, que já fui. Como o [Dr. ...] técnicas do CADIn, técnicas do [...] não cobram um tostão, a menos que eu esteja a trabalhar ao abrigo de um projeto e que tenha uma verba alocada e aí, quer dizer. Não vou dizer... «Desculpem, vocês têm mesmo que ser pagos e têm que me passar o recibo, senão não recebo o dinheiro.» E elas quantas vezes, passam o recibo e no fundo eu tenho que lhes passar o recibo de donativo que elas doam o trabalho à [Associação].” (Ent. APCJ:7)</p> <p>“Aliás eu faço sempre questão que nas Gaivotas, nestas sessões que nós vamos às escolas estejam os auxiliares de apoio educativo que são importantíssimos como ponto de referência para estes miúdos e até para «Atenção bullying, atenção casas de banho.» É muito importante e eu faço sempre questão que eles estejam, mas é muito pela incapacidade muitas vezes dos professores atingirem aquele aluno, percebe? Não é atingirem, é perceberem, querem perceber aquele aluno. Há aqui muitas vezes uma confusão, nós não sabemos se é o professor que não sabe mesmo o que é e tem algum receio de perguntar o que é que é isto que eu não sei. Portanto não é bom, não é bonito.” (Ent. APCJ:18)</p> <p>“Ah! Verdade seja dita, todas estas caminhadas às escolas, neste contexto do projeto Gaivota, são ações de formação, tanto mais que nessas... a ultima, por exemplo, onde eu fui tinha desde a auxiliar de apoio educativo à polícia segura, não é? Portanto, passando por diretores de escola, professores de apoio, psicólogas, terapeutas, tudo estava naquelas... eram oitenta e tal pessoas, portanto passava um bocadinho por aqui. Isto é uma ação de formação. Não quer dizer que seja creditada, porque não temos, não somos ainda acreditados para isso. A Casa [...], se Deus quiser será, mas isto é sempre uma ação de formação. Podem e devem não ficar a saber tudo daquilo que eu vou explicar, ou que eu vou dizer e eu vou falar como mãe, não vou falar como técnica não é? Mas ficam alerta para este assunto e com as dicas todas que são dadas na apresentação e na</p>



Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Ciclos de encontro para pais</p> <p>Participação de técnicos de diferentes instituições</p> <p>A urgência de estes assuntos como NEE serem parte curricular nas Universidades</p> <p>Falar na Escola Superior de Educação de Lisboa</p>	<p>documentação que eu deixo, facilmente vão desbravar por onde quiserem. Por outro lado temos dado todos os seminários a que vamos e que promovemos e que fazemos, têm sempre profissionais que falam sobre determinados assuntos, portanto é uma ação de formação em si só. Por outro lado, acabámos já em Fevereiro, fim de Fevereiro acabámos os ciclos de encontros para pais e para famílias com pessoas com SA. Estes encontros, estes ciclos de encontros foram muito engraçados e tiveram o maior sucesso, porque no fundo foram os TPCs que saíram das reuniões de pais «Ai eu gostava tanto que se falasse sobre a sexualidade.» «Ai a vida adulta e na, na, na.» «Ai a integração escolar.» De maneira que cada tema destes foi tratado por uma técnica especial, não é? Da Diferenças, do Renascer, do CADIn, do PIN, que foi em dias calendarizados e diferentes falar sobre estes assuntos. Tivemos sempre entre vinte e vinte e seis pais, o que das seis e meia às oito da noite, é muito bom. O que é que nós quisemos? E o que é que nós queremos? E é outra fase do nosso trabalho. Nós acreditamos que isto das NEEs e da Educação Especial tem de ser tratado no currículo das professoras deste país. Não há volta a dar, principalmente o autismo, não há volta a dar. Portanto esta coisa de acabarem o cursozinho e serem professoras tão lindas, tão lindas e depois falam em autismo e «Ai, ai, ai, o que isto é?» acabou. O que é que nós fizemos? Como não podemos mudar currículos, tanto chateámos a Escola Superior de Educação, não, não por acaso não chateámos muito, por acaso tive imensa sorte. Fui convidada para ir falar à Escola Superior de Educação de Lisboa, ali em Benfica, ao Campus e foi uma sessão giríssima, não estava à espera. Primeiro de ter tanta gente, foi no auditório de cento e tal pessoas e depois eu partilhei a apresentação com uma terapeuta da fala, que eu por acaso já conhecia, já tinha ido a um congresso nosso e foi muito giro, porque foi uma apresentação feita a par. E a diretora da escola foi lá, cumprimentou-me, sentou-se e disse «Ó [...], olhe eu só posso ficar aí um quarto de horáiozinho, tenho muita coisa</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Ciclos para pais e alunas nas Escola Superior de Educação em Lisboa</p> <p>Participação do Dr. Nuno Lobo Antunes nas sessões da Escola Superior de Educação de Lisboa</p>	<p>para fazer.» E eu como já sei do que a casa gasta disse «Ah está bem não se preocupe.» E pensei para comigo «Devias ficar sentada aqui o tempo todo, mas pronto, vais-te embora.» A senhora ficou o tempo todo e no fim da sessão disse-me «Olhe, eu gostei tanto, tanto desta sessão, que eu queria mesmo que a [Associação] pudesse contar com esta escola.» Eu disse «Ai é? Então espera aí que já estás feita.» O que é que eu fiz? A Casa [...] não está aberta ainda, para virem aqui para a [Associação] não havia condição para fazer ciclos aqui, ainda por cima, lonjura, tudo isso. Pedi uma reunião à Escola Superior de Educação, Dra. Cristina, Dr. Francisco que é o responsável pela Educação Especial e disse «Olhe eu gostava de fazer isto na escola. Porque estes ciclos é tudo o que as suas alunas têm de ouvir, mais eu até queria mudar o currículo das suas alunas.» «Ai [...], filha, mas isso dá muito trabalho.» «Eu sei. Mas então vamos fazer uma coisa. Vamos fazer uma parceria, deixa-me fazer aqui os ciclos. Disponibiliza-me uma sala. Eu dou-lhe a calendarização toda, tudo. Não tem que se responsabilizar com nada. Eu deixo a sala exatamente igual. E os pais vêm e eu permito que pelo menos cinco alunas, assistam sempre aos ciclos que quiserem, sem terem de pagar nada.» Temos um protocolo firmado neste sentido. Isto é dar de forma absolutamente voluntária, mas na prática estas miúdas começam a ouvir «O que é isto de sexualidade em SA? O que é isto de SA?» O [Dr. ...]... eu disse-lhe isto. Disse «Ó [Dr. ...]...» o [Dr. ...] foi a pessoa que me deu a pior notícia da minha vida, mas é um amigo em crescendo. E nestes últimos tempos em que ele, também andou nas confusões do PIN e do CADIn, no troca e que deixa... nós somos muito chegados e ele às vezes ia lá a casa à noite. «Vou pensar alto com vocês.» «Então vá, com um whiskyzinho na mão pensa-se melhor» e eu falei-lhe nisto e ele disse «Está louca? Então e eu? Claro que eu também quero entrar nesse projeto e quero fazer e quero acontecer. O que é que se passa?» Com isto tudo o Dr. [...] disponibilizou-se a ele e à equipe para ir à Escola Superior de Educação fazer</p>

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
	Perspetiva de fazer parceria com a Universidade de Motricidade humana	uma espécie de Workshops sobre as dificuldades de desenvolvimento. E é giríssimo, porque no fundo, ele tem o dom da palavra e quando se mete o nome dele o mundo inteiro e mais alguns. Ele tem o dom da comunicação e eu não tenho nenhuma dúvida que ele vai ter... se não começou já vai começar brevemente, que ele vai ter estas sessões cheias. Portanto vai falar da dislexia, o que é, como fazer, estratégias. Da hiperatividade, o que é, como fazer, estratégias. SA o que é que é? Quer dizer isto é uma mais valia muito grande e que tenho a sorte de a pouco e pouco de se conseguir furar o currículo desta gente. Por outro lado também nos importa o ensino superior e então vamos aqui de certeza fazer uma parceria com a Universidade de Motricidade Humana, porque temos um professor Pedro [...] que vai agora ao nosso seminário. E eu quero ver se faço com ele uma parceria no sentido de também aqui ser uma coisa de raiz, não ser depois um cheirinho a Espetro de Autismo, depois do curso feito. Isto tem que ser uma coisa, só lendo trabalhos, ouvindo pessoas, que eles são tantos e tão diferentes que não dá para ter uma... às vezes, as psicólogas que vêm aqui fazer trabalhos connosco dizem «Ó [...] é assim até custa, até custa, isto até custa entender. Acredita que eu tenho um capítulo sobre autismo no meu curso? O Autismo é puf é o quebra cabeças da Educação Especial.» Não me venham com voltas, não é? Como é que pode? Não pode.” (Ent. APCJ:20,21)
	<b>3.5 O papel dos técnicos e das instituições na inclusão social</b>	“A partir daí começaram a aparecer os livros, que não havia em Portugal. Temos sete livros publicados. Começaram a aparecer os Workshops os Seminários, inclusivamente já fizemos um seminário só sobre legislação, mas que não toca sequer a legislação escolar que dá sempre serrabulho dos diabos, não é? Tem muito a ver com o lado prático. Quem é que fica, quem é que fica como tutor destes miúdos? Quando nós morrermos como é que é? Quais são os direitos os deveres? Como é que é a votar? Como é a tropa? Coisas que, quando se fala de diferença ninguém se lembra, não é?”

Fenómeno observado: a criança/jovem com PEA e a sua família no contexto relacional de comunidade		
Conceitos estruturantes	Dimensões que sobressaem destes conceitos	As falas dos entrevistados traduzem significados. Estes são observados como variáveis observáveis ou evidências e factos que ilustram os conceitos
		(Ent. APCJ:3)
	<b>3.6</b> <b>O papel dos pais na inclusão</b>  Acompanhamento dos filhos em atividades sociais	“Portanto, dá-me muito trabalho integrar os nossos filhos, somos nós que temos de fazer esta integração, caramba, não há volta a dar. Somos nós... a mim apetecia-me às duas e meia da tarde levar o meu filho aos escuteiros a Benfica e ir buscá-lo às sete? No domingo? Não. Apetece-me ir fazer acampamentos, eu mãezinha, acampamentos com os acólitos para Santa Cruz? Não, não, não. O que me apetece é uuuuf! Poder ter das nove às seis, para poder fazer a minha vida, poder andar... para mim, não é? E a gente vai, porque vai um ano e depois no outro ano as pessoas dizem «Ai [...] não é preciso vir connosco, a gente já se entende bem com ele.» Percebe?” (Ent. APCJ:6)
	<b>3.7</b> <b>O papel do ensino secundário e superior</b>	“Ah! Uma coisa que me esqueci de dizer e que é importantíssimo que é aquilo que nós fazemos com os estudantes. Porque nós temos imensos estudantes, quer do 12º ano, quer do ISPA a fazer teses de doutoramento. Olhe, tenho uma em casa com trezentas e tal paginas que estou a ler, porque demos apoio. Eu nunca... a esses é que eu, nem que faça o pino nunca digo que não, porque são esses que vão permitir que daqui a uns cinco ou seis anos, alguém lhe fale em SA e eles digam «Ah! Mas eu sei perfeitamente o que é isso.» São esses é que vão ser o testemunho daquilo que nós fizemos. Desde Almeirim até Faro eu vou depois ver e ouvir a apresentação dos trabalhos que a [Associação] ajudou a fazer.” (Ent. APCJ:7)

Construído a partir de Paula Campos Pinto, 2012

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 36 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 6 ano
- 3- Profissão empregada limpoza e casa

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Bem. Educação dos alunos tem, mas talvez  
seja igualis, a cada um pois que não  
aceita que o seu filho esteja  
mal.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Muito mal. Eles são travessos.  
não respeita um ao outro.  
Tive 6 classe sempre a estudar  
airolto em movimento. Não  
mas, muita Educação não tem  
nada a ver com esta da. E.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Sim.  
Porque também tem direito  
com os outros.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

isso é simples.  
vitrinam tudo forçados, assim não  
avia ~~discriminação~~ diferença. fizeram tudo  
iguais. tudo forçado.  
dão que é na. melhor coisa que fogio.

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

Escola inclusiva é uma e falta  
respeito. Educação. por exemplo  
a própria aluno, não se  
respeitar.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Muita falta na educação  
e muita lei.  
e tudo forçado. Será, tudo  
iguais não vai até? discrimi  
nação.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

A escola precisa muito de mudar  
para melhor. Se cada E. Educação  
melhor. sempre para sempre.

Grata pela sua colaboração



## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 35 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 7º ano
- 3- Profissão Vendedora / empregada de caixa

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Acho importante, pois quem sabe futura-  
mente a sociedade aprende a ver essas  
mesmas crianças / adultos de maneira  
diferente da atual.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Ela sempre se interessou pelo bem estar  
dos colegas mais frágeis. Sempre os a-  
judou, os protegeu e eles também  
gostam muito dela.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Sem dúvida alguma que devem ter as  
mesmas oportunidades. Não é por terem  
mais dificuldades que não conseguem atingir  
os mesmos objetivos. Só precisam de um  
peço mais de ajuda e atenção.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Talvez um pouco mais de informação para tentar abrir as suas mentalidades. Demonstrando os exemplos de sucesso.

- 8- O que é para si uma escola inclusiva?

É uma escola onde há crianças deficientes e não deficientes, e de todas as etnias.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Esta escola já tem todas as condições reunidas para ser uma boa escola inclusiva de sucesso.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

A sugestão que posso deixar é que nunca desista de ajudar essas mesmas crianças. (todas as crianças).

Grata pela sua colaboração



## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 36 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 8º ano
- 3- Profissão operária fabril

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Concordo com a frequência desses alunos com  
necessidades educativas especiais

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Vejo com normalidade e a minha filha Tam-  
-sem

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Concordo com as mesmas oportunidades entre  
colegas porque as crianças devem saber  
conviver com esse tipo de crianças outras  
tem de aprender a lidar com isso.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

---

---

---

---

---

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

*É uma escola onde tem inseridas crianças com deficiência e normais.*

---

---

---

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

---

---

---

---

---

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

---

---

---

---

---

Grata pela sua colaboração

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 39 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 4º Ano
- 3- Profissão Doméstica

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Penso que esses alunos devem ter os mesmos apoios, necessidades e até direitos que os mesmos outros, de modo a que a diferença não sobrevala.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Penso que as relações, contudo, são iguais. Não deveria de certo modo, existir diferença para que algo/alguém se possa sentir diferenciado.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Sem dúvida que sim. Até porque é bastante benéfico para essas crianças se encaixarem e relacionarem-se com situações/pessoas "normais".



- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Nos dias de hoje, os adultos também eles "julgam" estes crianças/jovens. De um modo geral, deveriam abordar mais estes temas, tais como palestras ou até mesmo, workshops.

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

Uma escola inclusiva no meu ver, é um estabelecimento que não diferencia crianças/jovens, com base nas raças e doenças.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Às vezes, certas crianças ainda discriminam outras, com base nas suas diferenças, contudo esse problema provém também da educação que lhes é transmitida.

- 10- Que sugestão ou observação, pode deixar para o meu estudo?

Que não é fácil saber lidar com certas ~~as~~ perturbações mas que com um estudo bastante aprofundado, se verá que são crianças iguais a tantas outras, mas que se requerem muitas das vezes, um pouco mais de atenção, compreensão, carinho e amor.

Grata pela sua colaboração

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 40 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias P.R.O
- 3- Profissão Doméstica

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Bem

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Seu filho pode ser melhor.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

acho, porque são todos iguais

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Não sei

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

Não sei

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Não sei

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

Peço desculpas mas a Gr. 6.ª não está.

Grata pela sua colaboração



## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 46 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias - licenciatura em ciências da educação
- 3- Profissão - consultora na área de formação

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Apartir, sempre e quando todos as crianças  
têm as necessidades educativas atendidas.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Normal, como com todas as crianças

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Sim, Porque têm direitos entre eles o  
direito a educar e a oportunidades e  
porque eu não entendo que sejam  
diferentes apenas porque têm necessidades  
educativas distintas de maioria dos alunos

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Para mim a inclusão é fazer uma realidade

- 8- O que é para si uma escola inclusiva?

um local que funcione para o fim a que está destinada (educar) e que cumpra o que dita a carta dos direitos humanos e das crianças em particular.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Cumpra a sua missão educativa, tratando todos os alunos como iguais, independentemente de cor, credo, ou necessidades educativas específicas. Até onde vejo a esta escola nada falta.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

Uma única observação: Este tipo de perguntas leva-me a crer que ainda existe exclusão em relação a crianças com necessidades educativas especiais. Felizmente, eu tenho, como mãe, contactado com realidades opostas... Bom trabalho e espero que contiga mudança

Grata pela sua colaboração



## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 48 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 12º
- 3- Profissão Auxiliar de ação médica

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Penso que no mundo não há  
espaço para diferenças.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Isa Orienta-o a olhar  
mais que o corpo apre-  
senta.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Sim, são diferentes especiais,  
e não incapazes.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

ter profissionais capazes para ajudar os e acompanhar os.

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

a que recebe sem diferenças de raça, cor ou dificuldades.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Acredito que já seja inclusiva.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

que as pessoas especiais não muito capazes, precisam de apoio e orientação como ou ser humano.

Grata pela sua colaboração

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 39 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias - 9º Ano
- 3- Profissão - Assistente Operacional

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Concordo com a sua integração pois a situação beneficia todos os alunos já que serão desenvolvidos laços de solidariedade e partilha.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Considero que são relações salutaras e de enriquecimento humano e também de tolerância e respeito pela diferença.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Penso que a deficiência nunca deve ser sinónimo de inferioridade. Todas as pessoas na sua essência são seres humanos e por tudo não devem ser discriminados seja porque situação for.



- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Promover atividades conjuntas e promover encontros e debates alusivos ao tema.

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

É uma escola que permite e potencia o desenvolvimento das competências de cada um, de acordo com as suas necessidades e as suas aptidões.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Em minha opinião, dentro das possibilidades, esta escola desenvolve práticas de uma escola inclusiva.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

Inquirir os pais dos alunos com necessidades educativas sobre as suas necessidades próprias, seus desejos e expectativas sobre a capacidade de resposta da escola.

Grata pela sua colaboração

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 33 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 7 ano
- 3- Profissão ajudante de biblioteca

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

Sendo que são crianças como as outras,  
que merecem oportunidades.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Tem uma boa relação e compreencível  
e tenta ajudar a professora que lhes dá  
a ajuda.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Ao longo de toda a vida, deles sim.  
É bom para o conhecimento das minhas  
filhas que saibam das palavras a si mesmas.  
É nunca discriminar as que são diferentes.  
É também na escola que aprendem a lidar com  
essas crianças.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

eu começo que a escola teria que incluir alguns pais e professores como iguais. Esta deficiência não é só das crianças.

- 8- O que é para si uma escola inclusiva?

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

Pouco desculpa, não tenho conhecimento e convivência com as pessoas com autismo. Apenas sei que somos todos humanos e a vida é cheia de oportunidades.  
BOA-SORTE

Grata pela sua colaboração

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 30 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 10º ANO
- 3- Profissão Auxiliar Acção Médica

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

SEM QUALQUER PROBLEMA, DESDE QUE NÃO  
HAJA INTERFERÊNCIA NA NORMAL  
DECORRER DAS AULAS.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

DE FORMA POSITIVA POIS CONSIDERO ISSO  
TAMBÉM APRENDIZAGEM. O TEM QUE LIDAR  
COM INDIVÍDUOS QUE APOSA DE IGUAIS SÃO  
DIFERENTES E PODEREM INTERAGIR É SEM  
DÚVIDA UMA FORMA DE APRENDIZAGEM.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

AS MESMAS OPORTUNIDADES MAS CLARO  
QUE ~~DEPENDERÁ DA CAPACIDADE DE CADA INDIVÍDUO~~ NA  
MEDIDA DAS CAPACIDADES DE CADA INDIVÍDUO.  
ISSO SERÁ SEMPRE ALGO QUE CABERÁ AO CORPO  
DOCENTE AVALIAR.



- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Ações que promovam a interação entre os pais de uns e de outros para que esses pais possam também orientar os seus filhos no sentido em que se minimizem as diferenças.

- 8- O que é para si uma escola inclusiva?

Para mim seria uma escola capaz de orientar esses indivíduos com necessidades especiais no sentido em que numa fase mais avançada das suas vidas sejam capazes de interagir sem quaisquer complexos de desigualdade.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

NÃO TENHO INFORMAÇÃO SUFICIENTE  
PARA ME PODER OPINIR UMA OPINIÃO.  
↓  
OPINIR

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

---

---

---

---

---

Grata pela sua colaboração



## Questionário aos Encarregados de Educação

### Dados sociodemográficos

- 1- Idade 41 Sexo F ☒ M ☐
- 2- Habilitações literárias 12º ano
- 3- Profissão DELEGADA COMERCIAL DE FARMÁCIA

### Escola

- 4- O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?

O meu sendo um aluno com NEE, valei  
30 a sua inclusão e todos os que  
(foram possíveis) necessitam de ss. inclus.

- 5- Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?

Os relacionamentos têm que ser privilegiados  
tanto com NEE como com os outros  
pois todos podem desenvolver competências diferentes.

- 6- Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?

Obviamente! Todos têm o direito a  
desenvolver as suas competências  
com ou sem dificuldades.

- 7- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?

Divulgar, porque muitos pais  
coerem não sabem, julgam que crian-  
ças / jovens c/ NEE são "atrasados".

- 8- O que é para si uma *escola inclusiva*?

É uma escola que aceita e integra  
a crianças / jovens em todas as atividades  
das sem exceção juntamente com os  
outros, resolvendo algumas explicações  
para algumas dificuldades e ajudando-os  
nesse sentido.

- 9- O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?

Falta divulgação e esclarecimento  
para pais e alunos nesse sentido.

- 10- Que sugestão ou observação pode deixar para o meu estudo?

Investir na divulgação em como estas  
crianças / jovens realmente têm  
capacidades para desenvolver no seu  
tempo de vida com os outros. Apostar na  
formação pais / docentes e não docentes p/  
levar a realidade da sociedade.

Grata pela sua colaboração

## Sinopse dos quadros de análise dos questionários

Neste estudo foram realizados questionários aos Encarregados de Educação dos alunos de duas turmas de 5º ano, numa recolha mais ampla e complementar de informação para este estudo. Pretende-se perceber de que modo estes Encarregados de Educação veem a inclusão de alunos da UEE na turma dos seus filhos.

No mês de Fevereiro de 2013 foram entregues e recolhidos questionários com 10 perguntas abertas. Cada questionário era acompanhado por uma folha de rosto com uma sucinta apresentação do estudo e da importância da partilha dos conhecimentos e vivências dos inquiridos neste estudo. Foi realçado que seria mantido o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos nas respostas e que não haveria respostas certas nem erradas.

Foram entregues 30 questionários aos alunos de 5º ano, de 2 turmas onde estão inseridos os alunos da UEE, para serem respondidos pelos seus Encarregados de Educação. Destes 30 questionários, 11 foram entregues completamente em branco, 11 respondidos e os restantes não foram devolvidos.

Dos questionários recolhidos foram elaborados 10 quadros, em que cada um deles corresponde a uma pergunta feita no questionário com a transcrição de todas as respostas correspondentes. Consta ainda neste quadro uma coluna com as ideias chaves transmitidas nas respostas.

Das ideias chave das respostas de cada pergunta foi elaborado um quadro síntese onde podemos atestar 4 dimensões:

- A escola inclusiva;
- Como é vista a frequência de alunos com NEE na turma;
- Relações interpares,
- O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão de crianças e jovens como iguais.

Podemos reconhecer, nestas 4 dimensões, os fatores facilitadores e inibidores de inclusão nomeados em cada resposta dos questionários.

### Legenda:

c/ - com

NEE – Necessidades Educativas Especiais

E. Educação – Encarregado de Educação

P - Pergunta

Enc. Ed – Encarregada de Educação

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

Quadro nº1 de análise dos questionários

Dados sociodemográficos				
Questionário	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Profissão
Q 1	36 anos	Feminino	6º ano	Empregada de limpeza e copa
Q 2	35 anos	Feminino	7º ano	Vendedora/empregada de caixa
Q 3	36 anos	Feminino	8º ano	Operária fabril
Q 4	39 anos	Feminino	4º ano	Doméstica
Q 5	40 anos	Feminino	9º ano	Doméstica
Q 6	46 anos	Feminino	Licenciatura em Ciências da Educação	Consultora na área de formação
Q 7	48 anos	Feminino	12º ano	Auxiliar de ação médica
Q 8	39 anos	Feminino	9º ano	Assistente Operacional
Q 9	33 anos	Feminino	7º ano	Ajudante cabeleireiro
Q 10	30 anos	Feminino	10º ano	Auxiliar Ação Médica
Q 11	41 anos	Feminino	12º ano	Delegada Comercial de Farmácia

Fonte: elaboração própria com fundamento nos questionários aos encarregados de educação dos alunos de duas turmas do 5º ano do ensino básico regular, onde estão inseridos alunos com PEA interligados à UEE.

23-02-2014

Quadro nº2 de análise dos questionários

Escola P 4 - O que pensa da frequência de alunos com necessidades educativas especiais na turma do seu filho?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Boa educação eles tem, men todos são iguais, a certo k pais que não aceita que o seu filho portam mal	A frequência de alunos com NEE numa turma regular revela-se relevante numa mudança de paradigma, num desenvolvimento de laços de solidariedade e partilha, numa igualdade de oportunidades
Q 2	Acho importante, pois quem sabe futuramente a sociedade aprende a ver essas mesmas crianças/adultas de maneira diferente da atual.	
Q 3	Concordo com a frequência desses alunos com necessidades educativas especiais	
Q 4	Penso que esses alunos devem ter os mesmos apoios, necessidades e até direitos que os mesmos outros, de modo a que a diferença não sobrevalença	Importante que todas as crianças tenham as necessidades educativas atendidas, não haver divisões e diferenças.
Q 5	Bem	
Q 6	Aprovo, sempre e quando todas as crianças têm as necessidades educativas atendidas.	
Q 7	Penso que no mundo não há espaço para divisões e diferenças.	Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma: - se interferir no normal decorrer das aulas
Q 8	Concordo com a sua integração pois a situação beneficia todos os alunos já que serão desenvolvidos laços de solidariedade e partilha.	
Q 9	Penso que são crianças como as outras, que merecem oportunidades.	
Q 10	Sem qualquer problema, desde que não haja interferência num normal decorrer das aulas.	
Q 11	O meu sendo um aluno com NEE, valorizo a sua inclusão e todos os que necessitam dessa inclusão.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

Quadro nº3 de análise dos questionários

Escola P 5 - Como vê as relações do seu filho com os colegas com necessidades educativas especiais que frequentam a turma?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Muito mal. Eles são terríveis. Não respeita um ao outro. Tirei 6 classe sempre a estudar à noite em Moçambique. Tínhamos outra educação, não tem nada a ver com esta da ki.	<b>RELAÇÕES INTERPARES</b> Ajuda e proteção a colegas com necessidades Boa relação entre todos Uma relação interpares “normal” Relações salutareis e de enriquecimento humano, tolerância e respeito pela diferença A relação interpares na sua diferença é uma aprendizagem Relacionamentos privilegiados numa perspetiva de desenvolvimento de competências diferentes.  Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma: - mau comportamento por parte destes alunos - o não respeito pelos colegas
Q 2	Ela sempre se interessou pelo bem estar dos colegas mais frágeis. Sempre os ajudou, os protegeu e eles também gostam muito dela.	
Q 3	Vejo com normalidade e a minha filha também	
Q 4	Penso que as relações, contudo, são iguais. Não deverá, de certo modo, existir diferença para que algo/alguém se possa sentir diferenciado.	
Q 5	Mais ou menos, podia ser melhor	
Q 6	Normal, como com todas as crianças	
Q 7	Oriento-o a olhar mais que o corpo apresenta.	
Q 8	Considero que são relações salutareis e de enriquecimento humano e também de tolerância e respeito pela diferença.	
Q 9	Têm uma boa relação é compreensível e tenta ajudar a professora que lhes dá o apoio.	
Q 10	De forma positiva pois considero isso também aprendizagem. O ter que lidar com indivíduos que apesar de iguais são diferentes e poderem interagir é sem duvida uma forma de aprendizagem	
Q 11	Os relacionamentos têm que ser privilegiados tanto com NEE como com os outros para todos poderem desenvolver competências diferentes.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

Quadro nº4 de análise dos questionários

Escola P 6 - Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Sim. Porque também tem direito com os outros.	Igualdade de direitos para todas as crianças e jovens independentemente das suas dificuldades
Q 2	Sem dúvida alguma que devem ter as mesmas oportunidades. Não é por terem mais dificuldades que não conseguem atingir os mesmos objetivos. Só precisam de um pouco mais de ajuda e atenção	
Q 3	Concordo com as mesmas oportunidades entre colegas porque as crianças devem saber conviver com esse tipo de crianças outras tem de aprender a lidar com isso	Fatores positivos da inclusão de crianças/jovens com NEE num ambiente escolar regular: - os alunos de ensino regular aprendem a lidar com a diferença - os alunos com NEE beneficiam com o relacionamento interpares e situações em ambiente escolar regular - redução de preconceitos: deficiência não é sinónimo de inferioridade
Q 4	Sem dúvida que sim. Até porque é bastante benéfico para essas crianças se enquadrarem e relacionarem-se com situações/pessoas “normais”.	
Q 5	Acho, porque são todos iguais	
Q 6	Sim. Porque têm direitos, entre eles o direito à educação e a oportunidades e porque eu não entendo que sejam diferentes apenas porque têm necessidades educativas distintas da maioria dos alunos	
Q 7	Sim, são especiais, e não incapazes.	Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma: - o acesso às mesmas oportunidades depende das capacidades de cada “indivíduo”
Q 8	Penso que a deficiência nunca deve ser sinonimo de inferioridade. Todas as pessoas na sua essência, são seres humanos e por tudo não devem ser discriminados seja porque situação for.	
Q 9	Ao longo de toda a vida, deles sim. É bom, para o conhecimento das minhas filhas, que saibam dar valores a si mesmas. É também na escola que aprendem, a lidar com essas crianças.	

Escola P 6 - Acha que as crianças e jovens com deficiência devem ter as mesmas oportunidades na escola que os outros colegas que não são deficientes? Porquê?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 10	As mesmas oportunidades mas claro que na medida das capacidades de cada individuo. Isso será sempre que caberá ao corpo docente avaliar.	- o corpo docente deve avaliar as capacidades dos alunos com NEE para restringir ou aceder à frequência destes alunos na escola regular.
Q 11	Obviamente! Todos têm o direito a desenvolver as mesmas competências com maior ou menor dificuldade.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014



Quadro nº5 de análise dos questionários

Escola P 7 - O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão das crianças e dos jovens como iguais?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Isso é simples. Vinham tudo fardados, assi não avia diferencia. Ficavam tudo iguais. Tudo fardado. Acho que era melhor coisa que fazia.	<p>A inclusão é já uma realidade A exclusão não existe só nas crianças mas também em adultos</p> <p>Ações de promoção de inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a igualdade passa por uma farda para os alunos.</li> <li>- a divulgação como meio de acabar com estereótipos</li> <li>- mais informação numa mudança de mentalidades</li> <li>- palestras, workshops, debates e encontros para abordar estes temas</li> <li>- ações de promoção da interação entre pais com filhos com e sem PEA com o objetivo de minimizar as diferenças</li> <li>- profissionais especializados</li> <li>- inclusão de pais e professores como iguais</li> </ul>
Q 2	Talvez um pouco mais de informação para tentar abrir as suas mentalidades. Demonstrando os exemplos de sucesso.	
Q 3		
Q 4	Nos dias de hoje os adultos também eles “julgam” estas crianças/jovens. De um modo geral, deveriam abordar mais estes temas, tais como palestras ou até mesmo, workshops.	
Q 5	Não sei	
Q 6	Para mim a inclusão é já uma realidade	
Q 7	Ter profissionais capazes para ajudá-los e acompanhá-los	
Q 8	Promover atividades conjuntas e promover encontros e debates alusivos ao tema.	
Q 9	A começar que a escola teria que incluir alguns pais e professores como iguais. Esta deficiência não é só das crianças.	
Q 10	Acções que promovam a interacção entre os pais de uns e de outros, para que esses pais possam também orientar os seus filhos no sentido em que se minimizem as diferenças.	
Q 11	Divulgação, porque muitos pais como não sabem, julgam que crianças/jovens c/ NEE são “atrasados”.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

Quadro nº6 de análise dos questionários

Escola P 8 – O que é para si uma escola inclusiva?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Escola inclusiva é uma k falta respeito. Educação, por exemplo o próprio aluno, não se respeitar	<b>ESCOLA INCLUSIVA</b> Respeito entre todos Escola para todos, deficientes, não deficientes, diferentes etnias, raça, cor ou dificuldades. Não diferencia crianças/jovens, com base nas raças e doenças. Educa para os direitos. Potencia o desenvolvimento das competências de cada um, de acordo com as suas necessidades e as suas aptidões. Potencia, capacita e orienta os jovens com NEE para o futuro
Q 2	É uma escola onde há crianças deficientes e não deficientes, e de todas as etnias.	
Q 3	É uma escola onde tem inseridas crianças com deficiência e normais.	
Q 4	Uma escola inclusiva, no meu ver, é um estabelecimento que não diferencia crianças /jovens, com base nas raças e doenças.	
Q 5	Não sei	
Q 6	Uma escola que funciona para o fim a que está destinada (educar) e que sempre o que dita a cerca dos direitos humanos e das crianças em particular.	
Q 7	A que recebe sem diferenças de raça, cor ou dificuldades	
Q 8	É uma escola que permite e potencia o desenvolvimento das competências de cada um, de acordo com as suas necessidades e as suas aptidões.	
Q 9		
Q 10	Para mim será uma escola capaz de orientar esses indivíduos com necessidades especiais no sentido em que numa fase mais avançada das suas vidas sejam capazes de interagir sem quaisquer complexos de desigualdade.	
Q 11	É uma escola que aceita e integra a criança/jovem em todas as atividades sem exceção juntamente com os outros, resolvendo algumas explicações para algumas limitações e ajudando-os nesse sentido.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23- 02-2014

Quadro nº7 de análise dos questionários

Escola P 9 – O que falta ou o que tem esta escola para ser uma escola inclusiva?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	Muita força da educação e muita lei. E tudo fardado. Serai tudo iguais não vai aver discriminação.	<p>O que tem esta escola para ser uma escola inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tem todas as condições reunidas para ser uma boa escola inclusiva de sucesso, desenvolvendo práticas de uma escola inclusiva</li> <li>- cumpre a sua missão educativa, tratando todos os alunos como iguais, independentemente de cor, credo ou necessidades educativas especiais</li> </ul> <p>O que falta na escola para ser uma escola inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- muita força na educação</li> <li>- mais regras</li> <li>- falta divulgação e esclarecimento na comunidade estudantil</li> </ul> <p>Outros fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a educação familiar não transmite valores que previnam a discriminação com base na diferença</li> </ul>
Q 2	Esta escola já tem todas as condições reunidas para ser uma boa escola inclusiva de sucesso.	
Q 3		
Q 4	Às vezes, certas crianças ainda discriminam outras, com base nas suas diferenças, contudo esse problema provém também da educação que lhes é transmitida.	
Q 5	Não sei	
Q 6	Cumpre a sua missão educativa, tratando todos os alunos como iguais, independentemente de cor, credo, ou necessidades educativas específicas. Até onde vejo a esta escola nada falta	
Q 7	Acredito que já seja inclusiva	
Q 8	Em minha opinião, dentro das possibilidades, esta escola desenvolve práticas de uma escola inclusiva.	
Q 9		
Q 10	Não tenho informação suficiente para me poder omitir uma opinião.	
Q 11	Falta divulgação e esclarecimento perante pais e colegas nesse sentido.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

Quadro nº8 de análise dos questionários

Escola P 10 – Que questões ou observação pode deixar para o meu estudo?		
Questionários	Respostas	Análise
Q 1	A escola precisa muito de mudar para melhor. Si cada E. Educação melhor sempre para sempre	<p>A escola precisa de mudar para melhor</p> <p>Não desistir de ajudar as crianças com NEE</p> <p>Os estudos podem ajudar a mostrar que crianças com NEE são iguais a todas as outras, precisando as primeiras de mais atenção, carinho e amor.</p> <p>Ainda existe exclusão em relação a crianças com NEE</p> <p>As pessoas especiais são capazes</p> <p>Inquirir os pais dos alunos com necessidades educativas sobre as suas necessidades próprias, seus desejos e expetativas sobre a capacidade de resposta da escola.</p> <p>Investir na divulgação</p> <p>Formação pais/docentes e não docentes numa mudança de mentalidades</p>
Q 2	A sugestão que posso deixar é que nunca desista de ajudar essas mesmas crianças. (todas as crianças)	
Q 3		
Q 4	Que não é fácil saber lidar com certas perturbações mas que com um estudo bastante aprofundado, se verá que são crianças iguais a tantas outras, mas que só requerem muitas vezes, um pouco mais de atenção, compreensão, carinho e amor.	
Q 5	[escrito fora do espaço da resposta] Peço desculpas mas a Enc. Ed. 1 não está.	
Q 6	Haver muita observação: Este tipo de perguntas leva-me a crer que ainda existe exclusão em relação a crianças com necessidades educativas especiais. Felizmente, eu tenho, como mãe contactado com realidades opostas... Bom trabalho e espero que consiga mudança	
Q 7	Que as pessoas especiais são muito capazes. Precisam de apoio e orientação como ou ser humano.	
Q 8	Inquirir os pais dos alunos com necessidades educativas sobre as suas necessidades próprias, seus desejos e expetativas sobre a capacidade de resposta da escola.	
Q 9	Peço desculpa, não tenho conhecimento e convivência com, as pessoas com autismo. Apenas sei que somos todos humanos e a vida, é cheia de oportunidades. BOA-SORTE	
Q 10		
Q 11	Investir na divulgação em como estas crianças/jovens maioritariamente têm capacidades para desenvolver no seu tempo tal como os outros. Apostar na formação pais/docentes e não docentes p/ mudar a mentalidade da sociedade.	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

**Quadro síntese dos questionários realizados aos Encarregados de Educação de duas turmas de 5º anos**

Dimensões	Fatores facilitadores da inclusão	Fatores inibidores de inclusão
Escola inclusiva	<p>Importante que todas as crianças tenham as necessidades educativas atendidas, não haver divisões e diferenças.</p> <p>Igualdade de direitos para todas as crianças e jovens independentemente das suas dificuldades</p> <p>Fatores positivos da inclusão de crianças/jovens com NEE num ambiente escolar regular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os alunos de ensino regular aprendem a lidar com a diferença</li> <li>- os alunos com NEE beneficiam com o relacionamento interpares e situações em ambiente escolar regular</li> <li>- redução de preconceitos: deficiência não é sinónimo de inferioridade</li> </ul> <p>A inclusão é já uma realidade</p> <p>Escola inclusiva</p> <p>Respeito entre todos</p> <p>Escola para todos, deficientes, não deficientes, diferentes etnias, raça, cor ou dificuldades.</p> <p>Não diferencia crianças/jovens, com base nas raças e doenças. Educa para os direitos.</p> <p>Potencia o desenvolvimento das competências de cada um, de acordo com as suas necessidades e as suas aptidões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- potencia, capacita e orienta os jovens com NEE para o futuro</li> </ul> <p>O que tem esta escola para ser uma escola inclusiva:</p>	<p>Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o acesso às mesmas oportunidades depende das capacidades de cada “indivíduo”</li> <li>- o corpo docente deve avaliar as capacidades dos alunos com NEE para restringir ou aceder à frequência destes alunos na escola regular.</li> </ul> <p>A exclusão não existe só nas crianças mas também em adultos</p>

Dimensões	Fatores facilitadores da inclusão	Fatores inibidores de inclusão
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tem todas as condições reunidas para ser uma boa escola inclusiva de sucesso desenvolvendo práticas de uma escola inclusiva</li> <li>- cumpre a sua missão educativa, tratando todos os alunos como iguais, independentemente de cor, credo ou necessidades educativas especiais</li> </ul> <p>Não desistir de ajudar as crianças com NEE</p>	
Como é vista a frequência de alunos com NEE na turma	<p>A frequência de alunos com NEE numa turma regular revela-se relevante numa mudança de paradigma, num desenvolvimento de laços de solidariedade e partilha, numa igualdade de oportunidades</p> <p>As pessoas especiais são capazes</p>	<p>Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se interferir no normal decorrer das aulas</li> </ul>
Relação interpares	<p>Ajuda e proteção a colegas com necessidades</p> <p>Boa relação entre todos</p> <p>Uma relação interpares “normal”</p> <p>Relações salutareis e de enriquecimento humano, tolerância e respeito pela diferença</p> <p>A relação interpares na sua diferença é uma aprendizagem</p> <p>Relacionamentos privilegiados numa perspetiva de desenvolvimento de competências diferentes.</p>	<p>Restrições na inclusão de crianças com NEE na turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mau comportamento por parte destes alunos</li> <li>- o não respeito pelos colegas</li> </ul>
O que a escola poderia fazer para motivar todos os pais para a inclusão de crianças e jovens como iguais	<p>A divulgação como meio de acabar com estereótipos</p> <p>Ações de promoção de inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mais informação numa mudança de mentalidades</li> <li>- palestras, workshops, debates e encontros para abordar estes temas</li> <li>- ações de promoção da interação entre pais com</li> </ul>	<p>A igualdade passa por uma farda para os alunos.</p>

Dimensões	Fatores facilitadores da inclusão	Fatores inibidores de inclusão
	<p>filhos com e sem PEA com o objetivo de minimizar as diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- profissionais especializados</li> <li>- inclusão de pais e professores como iguais</li> <li>- Investir na divulgação</li> <li>- Formação pais/docentes e não docentes numa mudança de mentalidades</li> <li>- Inquirir os pais dos alunos com necessidades educativas sobre as suas necessidades próprias, seus desejos e expetativas sobre a capacidade de resposta da escola.</li> <li>- Os estudos podem ajudar a mostrar que crianças com NEE são iguais a todas as outras, precisando as primeiras de mais atenção, carinho e amor.</li> </ul>	

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nos questionários feitos aos encarregados de educação de alunos de duas turmas de 5º ano.

23-02-2014

Legenda:

NEE – Necessidades Educativas Especiais

## **Sinopse das Notas de Campo**

As notas de campo reportam-se a dois dias passados numa escola de 2º e 3º ciclo, sede de Agrupamento de Escolas, onde se encontra inserida uma Unidade de Ensino Estruturado que apoia 5 alunos com Perturbações do Espectro do Autismo à data deste estudo. A nota de campo nº 1 descreve a observação por mim feita no primeiro dia (10 de Janeiro de 2013), sendo que a nota de campo nº 2 se refere à observação feita no segundo dia que passei na escola (14 de Janeiro de 2013).

Nestes dois dias de observação foi possível tomar conhecimento da realidade do dia-a-dia de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) inseridos numa escola recorrente de 2º e 3º ciclo.

A escola no seu contexto físico apresenta instalações sem barreiras arquitetónicas, com espaços comuns propícios às relações interpares tão importantes na formação e desenvolvimento dos jovens. O envolvimento da comunidade estudantil com a vitalidade que é característica de jovens a frequentar o 2º e 3º ciclo pode revelar-se um pouco confuso para jovens que apresentem um determinado nível de PEA. No geral os alunos da escola não revelaram comportamentos de segregação ou exclusão perante os alunos da UEE. Estes jovens com PEA fazem parte da escola e têm o seu lugar na escola e no grupo, embora na maioria deles não mostre relação interpares fora do grupo de amigos de alunos da Unidade e nalguns casos mesmo entre eles. Há uma tentativa por parte de alguns alunos da escola para estabelecer um contato próximo, mas as características únicas dos jovens com PEA, como o isolamento, falta de expressão facial, estereotípias ou mesmo a verbalização com chavões, sonoridade de voz ou sons guturais podem ser fatores de impedimento na aproximação. Estas características levam o docente a promover estratégias facilitadoras de aprendizagens de comportamentos assertivos em ambientes mais frequentados, no caso dos intervalos, no bar ou refeitório através de um acompanhamento personalizado, num desenvolvimento de competências de autonomia. A atitude das assistentes da escola, no que se refere a estes alunos decorre com naturalidade e sem procedimentos de superproteção excessiva, impedindo “respirar”, mas num olhar atento e de supervisão de forma a uma rápida intervenção em caso de emergência.

Em ambiente de aula, num sistema formal, três dos alunos com PEA que frequentam a totalidade das aulas, no que me foi dado ver, têm o seu lugar na turma e com a turma. Deparei-me, no que se refere aos docentes desta turma, com duas atitudes diferentes perante a inclusão de alunos com PEA na sala de aula. Uma professora, sem formação específica em Educação Especial, sente-se insegura e sem bases para intervir assertivamente, provocando em si mesma um sentimento de angústia. Por outro lado em oposição a esta postura apresenta-se uma professora com formação e experiência em Educação Especial que a leva a uma atitude de confiança e domínio da situação em aula assumindo a dispensa de assistência da professora de apoio. O professor de Educação Física confronta-se com uma diversidade de fatores que o põe à prova nas suas



competências profissionais em situação de aula. Fatores estes que vão desde o desinteresse por parte dos alunos, as diferenças culturais e étnicas e as necessidades educativas especiais de três dos alunos a frequentar a UEE que apresentam maior severidade do espectro de autismo. Foi-me dado ver uma aula participativa, onde todos os alunos puderam cooperar de uma forma exigente mas flexível e modelada às capacidades de cada um. Foi promovida a interajuda e as relações entre os alunos que frequentaram a aula. Tendo em conta o grau de especificidade da PEA dos alunos desta turma revelou-se importante a presença e apoio da Educadora e da assistente para proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor. Aqui foi acusado a emergência da necessidade que estas crianças têm no direito ao apoio especializado. Na pessoa da assistente percebe-se que a formação específica na área, revelaria uma maior eficácia no acompanhamento de jovens com PEA.

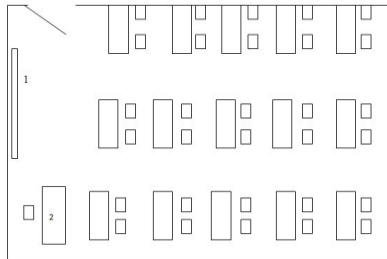
A UEE como resposta educativa para alunos com PEA reflete um conjunto de princípios e estratégias num suporte físico específico. Esta Unidade tem uma organização física dentro do modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados) podendo assim levar a cabo ações de formação e desenvolvimento de competências pessoais e académicas. Os alunos aderem bem às atividades propostas e sentem-se confiantes no ambiente de aula e são autónomos nas suas tarefas dentro da sala.

Por parte da Educadora da sala de Ensino Estruturado foi revelado a preocupação na falta de iniciativa e motivação da assistente da sala. Fica em aberto a necessidade com o cuidado em delinear o perfil e a formação a promover a profissionais que diretamente estão relacionados com o ensino de crianças e jovens com PEA.

## Ficha de observação em contexto de sala integrada - Notas de Campo nº 1

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>O Espaço</b>  <b>1.1</b> <b>Espaço da escola</b>  <b>1.2</b> <b>Espaço da UEE</b>	<p>A escola tem uma estrutura física com bons acesso a pessoas com mobilidade reduzida</p> <p>A sala de ensino estruturado está organizada segundo a proposta do Ministério da Educação (ME) No Manual de Apoio à Educação Especial (2008).          É um espaço que tem uma organização pensada para promover processos de aprendizagem na autonomia e comportamentos assertivos</p>	<p><b>8h 30mn</b>  <b>Entrada na escola</b>          Eu e a Educadora Manuela chegámos juntas à Escola sede de Agrupamento de Escola onde está inserida a Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo. Saímos do parque de estacionamento e dirigimo-nos para o edifício. Já se vê alguns alunos, professores e Assistentes que se deslocam pelos corredores. A sala de Ensino Estruturado fica no piso superior e nós percorremos os corredores e subimos uma rampa, pois não tem escadas, o acesso é fácil. Deixamos as nossas coisas na sala.</p> <p>A sala é ampla, do lado direito tem uma mesa com 2 computadores seguido dos gabinetes individuais onde cada aluno tem a sua área de trabalho individual. Na parede em frente à porta tem uma bancada onde podem preparar o seu lanche da manhã ou fazer uma atividade de culinária, seguindo para o lado esquerdo temos o WC e uma pequena arrecadação de material. Do lado esquerdo da sala encontra-se uma outra bancada onde se deparam diferentes materiais que vão servir para trabalhar os distintos conteúdos programáticos. Junto à porta, mas do lado esquerdo está um armário que serve de apoio e simultaneamente de divisória para criar um gabinete de trabalho de um para um, isto é, para a Educadora poder trabalhar frente a frente com o aluno. No centro da sala fica uma área ampla que tem uma mesa para trabalharem em grupo e um tapete para os alunos poderem fazer jogos ou simplesmente poderem ver um livro tendo por apoio uma estante com estes materiais.</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<p><b>2.</b> <b>Aula de História</b></p> <p><b>2.1</b> <b>Espaço de sala de aula</b></p>	<p>Os alunos da UEE estão inseridos em contexto de sala de aula com os colegas de turma</p>	<p><b>Legenda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Mesa com computador</li> <li>2 – Gabinete de trabalho individual</li> <li>3 – Bancada de trabalho</li> <li>4 – Gabinete de trabalho</li> <li>5 – Mesa de trabalho de grupo</li> <li>6 – Tapete</li> </ul> <p>Vou começar o dia por assistir a uma aula de História do 5ºB e a que fazem parte os alunos da UEE, Rodrigo, Márcio e a Diana. No corredor o barulho é muito e todos se juntam à porta da sala onde vão ter aulas.</p> <p><b>8h 40mn – 10h 10mn</b>  <b>Primeiro e segundo tempo do 5ºB</b>  <b>Aula de História - 14 alunos</b></p> <p>A professora Raquel chega, diz “Bom dia” e abre a porta da sala. Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>A sala de aula tem um quadro verde na parede junto à porta, do lado direito, seguido da secretária da professora de frente para as mesas dos alunos. Estes estão em mesas de dois perfilados em três filas de cinco mesas cada.</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>2.2</b> <b>Relação professor/aluno</b> <b>relação aluno/aluno</b>	<p>A sala de aula apresenta uma organização tradicional, os alunos sentam-se uns atrás dos outros</p> <p>Os alunos da Unidade revelam à-vontade no ambiente de sala de aula</p> <p>Boa relação entre o Rodrigo e a Diana</p> <p>Márcio sente-se bem no ambiente de turma e não revela constrangimentos em intervir.</p> <p>Boa interação com os colegas mesmo em sala de aula</p> <p>O apoio aos alunos é</p>	 <p><b>Legenda:</b></p> <p>1 – Quadro de giz</p> <p>2 – Secretária da professora</p> <p>A Professora apresenta-me à turma como professora<sup>i</sup> e fui sentar-me numa mesa vazia ao fundo da fila junto à porta o que me permitiria uma boa observação.</p> <p>O Rodrigo e a Diana sentaram-se em mesas diferentes. O Rodrigo à frente na fila do lado esquerdo da sala e a Diana na fila do meio mas na penúltima mesa. A professora pede ao Rodrigo para ir para a mesa da Diana pois hoje é dia da professora de apoio assistir à aula. A Diana interpõe com a professora mas esta mantém o que disse.</p> <p>O Ruben estava sentado ao lado de um colega da turma, mas aceita bem o pedido da professora, pega nas suas coisas e muda de lugar. A professora mantém comunicação verbal com os dois alunos. Rodrigo e Diana interagem e mantêm comunicação entre eles ao longo da aula.</p> <p>O Márcio só chega às 9h 05mn<sup>ii</sup> e fica logo na mesa junto à porta pondo a mochila em cima da mesa. A professora chama a atenção pelo facto de chegar atrasado e pede-lhe para tirar a mochila de cima da mesa e se sentar como deve ser. Está sentado sozinho na mesa, não tem colega de carteira. Márcio interage com a professora perguntando e respondendo às perguntas que são feitas para a turma.</p> <p>C.O.: Márcio durante a aula interage com os colegas, faz leitura de expressões e reage verbalmente.</p> <p>Às 9h 10mn chega a professora de apoio<sup>iii</sup> que se senta na mesa do Rodrigo e da Diana para os ajudar na aula. A professora de apoio entra na sala de forma a não perturbar a dinâmica da aula.</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>prestado tendo em conta o que se está a passar na aula e tentando fazer com que os alunos correspondam ao que é pedido pela professora de História</p> <p>A participação na aula por parte do Márcio é feita espontaneamente, por parte dos outros 2 alunos é só quando solicitada.</p> <p>Boa relação entre todos os alunos da turma com a professora.</p> <p>A professora de História sente alguma dificuldade em como lidar com crianças com NEE</p> <p>A presença de um observador pontual pode condicionar a participação dos alunos na aula.</p> <p>Dificuldades do docente em lidar com alunos com NEE.</p> <p>Os efeitos da medicação no desempenho do aluno,</p>	<p>Márcio verbaliza as suas preocupações, começa a chover e comenta “E se vier trovoadas?”, ao que a professora o tranquiliza e tudo parece mais calmo.</p> <p>Rodrigo e Diana mantêm-se calmos na aula.</p> <p>A professora pede ao Márcio para ler um texto do livro e ele facilmente corresponde ao pedido.</p> <p>De seguida pede à Diana, mas ela não acede ao que lhe pede, apesar da professora insistir.</p> <p>Sempre que a professora pede ao Márcio para ler partes do texto ele corresponde com agrado.</p> <p>Também participa espontaneamente e faz perguntas quando não entende. Os colegas não reagem negativamente.</p> <p>A Diana e o Rodrigo não intervêm espontaneamente na aula.</p> <p>Quando o toque para o intervalo soa o Márcio levanta-se e sai rapidamente.</p> <p>No final da aula falei com a professora Raquel que me disse que normalmente não solicita tantas vezes a participação destes alunos fê-lo porque eu estava presente. Referenciou-me que é a primeira vez que está com este tipo de alunos e que isso lhe traz muita angústia. Comentou também que o facto de eu estar presente alterava o comportamento da turma para melhor.</p> <p>A professora Raquel disse que foi a primeira vez que solicitou uma coisa à Diana e ela não correspondeu. Esta situação deixou-a preocupada por não saber se está a agir bem e como deve agir perante situações como esta.</p> <p>A professora de apoio também achou a Diana apática, “Talvez tenha relação com a medicação”.</p> <p>C.O.: O Márcio tem algumas movimentações, expressões corporais, guturais e verbais de tempos a tempos.</p> <p>A professora de apoio disse-me que a Diana e o Rodrigo não são autónomos na compra das senhas para o almoço ou no bar. “Não são autónomos.”</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<p><b>3.</b> <b>Intervalo</b> <b>3.1</b> <b>Autonomia em espaços comuns</b> <b>3.2</b> <b>Relação interpares</b> <b>3.2.1</b> <b>Relação entre colegas da UEE</b> <b>3.2.2</b> <b>Relação entre os colegas da escola</b> <b>3.3</b> <b>Relação alunos com PEA/assistentes</b></p>	<p>inibindo a espontaneidade. Autonomia na escola dos alunos com PEA</p> <p>O Márcio revela autonomia no espaço da escola, mas a Diana e o Rodrigo mantêm-se no seu mundo e cantinho onde se sentam confortáveis.</p> <p>A falta de iniciativa por parte da assistente para exploração de novos sítios e experiências podem condicionar comportamentos repetitivos.</p>	<p><b>Intervalo</b> A Diana e o Rodrigo passam o intervalo juntos mas sozinhos sem interagirem com os outros colegas sendo que de vez em quando os colegas passam por eles e falam-lhes. São alunos da mesma faixa etária, de outras turmas e que os conhecem da escola do ano anterior. O lugar onde passam o intervalo é fixo, num cantinho do pátio. O Márcio anda livremente no espaço da escola com os colegas da turma e outros. Não se junta à Diana e ao Rodrigo. A assistente da UEE faz o intervalo supervisionando os alunos da Unidade. A Educadora Manuela mencionou-me que a sua expectativa seria de que a assistente tivesse um pouco mais de iniciativa, para poder levar estes alunos a explorar um pouco mais o espaço da escola promovendo assim a interação com outros alunos. Também comentou que a relação do Rodrigo e da Diana é muito próxima, mesmo de “paixoneta” por parte da Diana. Esta faz tudo por estar sempre junto do Rodrigo na fila para entrar na aula, no intervalo, de estar na mesma mesa na aula de Português.</p>



Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>5.</b> <b>Refeitório</b>  <b>5.1</b> <b>Autonomia</b> <b>5.2</b> <b>Relação</b>	<p>A importância da disciplina para promover um ambiente de aula confiante e promotor de interações assertivas</p> <p>A formação do docente poderá facilitar uma intervenção mais confiante</p>	<p>C.O.: Para a professora parece ser muito importante que um aluno tenha uma boa postura, uma correta atitude e comportamentos assertivos, saber estar e até a organização da mesa. Estas são questões que ela está sempre a aferir.</p> <p>A professora manda ler o Márcio o que mais uma vez faz com agrado.</p> <p>O Rodrigo interage fisicamente (com as mãos) e verbalmente com o colega de mesa.</p> <p>A determinada altura do exercício a professora senta-se ao lado da Diana e dá apoio individual, ao mesmo tempo que dinamiza a aula.</p> <p>A professora não tolera risos (gozos) de alunos da turma sobre alguma intervenção errada, desajustada ou descontextualizada por parte de alunos com NEE.</p> <p>O toque soa e mais uma vez o Márcio é o primeiro a despachar-se para sair.</p> <p>No final da aula a professora Margarida diz-me que não precisa que a professora de apoio assista a esta aula porque ela não tem dificuldade em lidar com eles e consegue o que pretende. Ela tem especialização, Mestrado em Educação Especial e sempre lidou, ao longo da sua carreira profissional, com alunos com NEE.</p>
	<p>A importância de um ambiente calmo para a refeição mas que pode não</p>	<p><b>12h 15mn – 13h</b>  <b>Refeitório</b></p> <p>É hora do almoço, o Márcio vai para a fila buscar o seu almoço e junta-se com outros colegas. É autónomo, não precisa de ajuda da educadora ou da assistente.</p> <p>O Rodrigo e a Diana vão buscar o almoço com alguma ajuda pontual e juntam-se ao Bernardo e ao Daniel que já se encontram numa mesa a almoçar. Estes dois últimos vão mais cedo para o</p>





Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 10 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>acompanham os alunos da UEE e estes</b>  <b>8. A UEE como resposta educativa</b>	A UEE nos seus diferentes papeis, consoante a necessidade de cada aluno	Na sala da Unidade a Educadora Manuela faz os preparativos para o dia seguinte, faz o horário para cada aluno tendo em conta o programa. Prepara materiais que lhe vão servir de apoio para aquisição de conhecimentos. Nos seus planos estão sempre presentes os alunos que permanecem na Unidade todo o dia e os que fazendo parte da mesma estão regularmente a frequentar a sala de turma. Estes últimos apesar de não estarem tão frequentemente na Unidade fazem parte dela e esta é um ponto de referência e apoio para eles e para os restantes docentes que intervêm no seu processo de aprendizagem.

**Fonte:** elaboração própria com fundamento na observação direta a uma UEE, inserida numa escola de 2º e 3º ciclo de um Agrupamento de Escolas 08-03-2014

**Legenda:**

C.O. – Comentários do observador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

ME – Ministério da Educação

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

<sup>i</sup> A professora ao entrar na sala referenciou-me que por sua experiência própria seria melhor apresentar-me como professora, que iria fazer observação e avaliação. Esta apresentação garantiria o maior desempenho a nível de comportamento por parte da turma.

<sup>ii</sup> A Educadora Manuela referenciou-me depois que ultimamente o Márcio tem chegado atrasado todos os dias ao primeiro tempo o que não é nada benéfico para ele, apesar de ser bom aluno. Compreende a dificuldade da mãe em cumprir horários pois tem de levar os outros filhos que frequentam outras escolas, mas é importante estar a horas com o Márcio na escola.

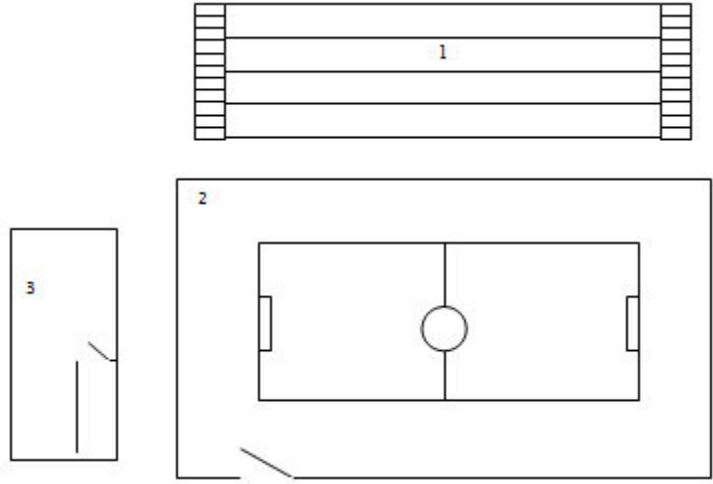
<sup>iii</sup> A Educadora Manuela comentou que já fez ver à colega de apoio da importância de chegar ao início da aula para não perturbar e para referencia.

## Ficha de observação em contexto de sala integrada - Notas de Campo nº 2

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>1.</b> <b>O espaço</b>  <b>1.1</b> <b>Entrada na escola</b>	<p>A importância de um trabalho bem organizado e estruturado</p> <p>Autonomia na escola e colaboração num trabalho de grupo de todos os atores</p>	<p><b>8h 30mn</b>  <b>Entrada na escola</b></p> <p>Eu e a Educadora Manuela chegámos juntas à Escola sede de Agrupamento de Escola onde está inserida a Unidade de Ensino Estruturado de 2º ciclo. Saímos do parque de estacionamento e dirigimo-nos para o edifício. A azafama do dia a dia já se faz sentir pelos corredores e nós dirigimo-nos para a sala onde vamos deixar as nossas coisas para iniciar um dia de trabalho.</p> <p>A Educadora dá uma olhadela para os horários de cada um para confirmar ou fazer alguma pequena alteração. Verifica alguns exercícios e a sua ordem, no gabinete individual, para que tudo possa estar em ordem quando os alunos chegarem.</p> <p>A mãe do Bernardo deixa-o ao portão da escola, o funcionário da entrada comunica à colega que está no corredor junto à porta da UEE e o Bernardo dirige-se para a sala sozinho embora sempre com um “olhinho” das funcionárias que vigiam os corredores.</p> <p>Já o Daniel ainda precisa de ser acompanhado até à sala.</p> <p>Hoje vou ficar na Unidade a fazer observação dos alunos que aqui permanecem.</p> <p><b>Legenda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Mesa com computador</li> <li>2 – Gabinete de trabalho individual</li> <li>3 – Bancada de trabalho</li> <li>4 – Gabinete de trabalho</li> <li>5 – Mesa de trabalho de grupo</li> <li>6 – Tapete</li> </ul>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>2.</b> <b>A Unidade</b>  <b>2.1</b> <b>Treino de competências e aprendizagens académicas</b>  <b>2.2</b> <b>Relação professor/aluno</b> <b>relação aluno/aluno</b>  <b>2.3</b> <b>Comportamentos especiais por parte dos alunos com PEA</b>	<p>Treino de competências pessoais e aprendizagens académicas</p> <p>Boa relação entre os alunos e a educadora</p> <p>Boa relação da assistente com os alunos</p> <p>As rotinas e as competências adquiridas</p>	<p><b>9h</b>  <b>Início das aulas</b>  Hoje o Bernardo chegou um pouco atrasado e tanto os colegas como a Educadora já se encontram sentados na roda para fazerem o acolhimento. A Educadora pede ao Bernardo para dizer “Bom dia”. Ele diz “Bom dia” e dirige-se a cada um dizendo o nome.  C.O.: O Bernardo reage à minha expressão facial, eu pisquei-lhe o olho e ele retribuiu-me. Ele é autónomo. Quando chegou tirou o casaco e arrumou a mochila sozinho.  O dia na Unidade começa com uma pequena reunião onde marcam as presenças, avaliam o tempo que faz hoje, marcam a data, dia, mês e ano. Se algum aluno quer dizer alguma coisa é dado espaço para o fazer e terminam a reunião com uma canção. Os alunos levantam-se e arrumam as cadeiras onde estavam sentados, dirigindo-se ao seu gabinete de trabalho individual para consultar o horário.  O Bernardo vai para o gabinete “um por um” para trabalhar individualmente com a Educadora e o Daniel senta-se no seu gabinete a fazer as suas tarefas.  Todos os gabinetes são iguais, têm uma mesa de frente e encostada à parede e uma cadeira. Do lado direito e esquerdo tem uma estante que serve de divisória com outros gabinetes e que servem para colocar os tabuleiros com os exercícios que têm ou que já estes estão terminados. O Daniel senta-se e olha para a estante do seu lado esquerdo para retirar o tabuleiro com o primeiro exercício. Ele já sabe a ordem pela qual começa pois estão numerados e em locais específicos, usando a regra da leitura, da esquerda para a direita, de cima para baixo. Esta tarefa é supervisionada pela assistente, no caso de haver alguma indecisão ou dúvida. O aluno tira o tabuleiro da tarefa que tem de executar, faz o exercício, que já conhece pois já foi trabalhado individualmente com a Educadora e depois de terminado volta a colocar no tabuleiro guardando-o na prateleira correspondente, no armário do seu lado direito.  Antes de tocar para o intervalo às 10h 10mn a assistente dirige-se à bancada e começa a</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>Comportamentos especiais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalização: com chavões, sonoridade de voz</li> <li>• Sons guturais</li> <li>• Estereotipias</li> <li>• Falta de expressões faciais</li> </ul>	<p>preparar o lanche da manhã, ao que se junta o Bernardo que já acabou o seu trabalho com a Educadora Manuela e foi à casa de banho lavar as mãos, para pôr a mesa. Esta é posta na mesa do centro da sala e que serve para trabalhos de grupo ou jogos de mesa. O Bernardo conhece os individuais de cada um e coloca-os no seu lugar, eles usam lugar fixo para o lanche. Entretanto o Daniel também já acabou de realizar a tarefa e vai encaminhado verbalmente à casa de banho lavar as mãos para se sentar à mesa e comer o seu lanche da manhã. Já tocou há uns minutos e eles já acabaram de comer, levantam-se, arrumam as cadeiras retiram e arrumam os seus pertences e vão ao intervalo com a assistente.</p> <p>C.O.: O Daniel entende o se lhe diz mas verbaliza muito pouco. A comunicação é feita pela identificação. “onde está”, “onde fica?”. Verbaliza alguns chavões, slogans de TV e não faz uso de expressões faciais. Faz uso de estereotipias. Executa pequenas tarefas. Tem falta de atenção. Quando quer uma coisa por vezes consegue pedir, mas primeiro entra em descompensação usando sons guturais acabando por conseguir pedir. Sabe esperar a sua vez no WC.</p> <p>O Bernardo verbaliza. Faz sonoridade de voz. Observação feita em momento de aprendizagem.</p> <p>O Bernardo comunica verbalmente com o adulto e os pares e sabe pedir quando quer alguma coisa. Executa pequenas tarefas quando lhe são pedidas no momento, mesmo quando não estão programadas. Tem autonomia no WC.</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>3.</b> <b>Aula de Educação Física</b>  <b>3.1</b> <b>Espaço de aula</b>		<p><b>10h 45mn – 12h 05mn</b>  <b>Terceiro e quarto tempo do 5°C</b>  <b>Aula de Educação Física – 18 alunos</b></p> <p>É hora de o Bernardo e o Daniel irem à aula de Educação Física. Esta, é de momento a única aula que frequentam com a turma.</p> <p>Hoje a aula é no exterior, nos campos de jogos e por isso dirigimo-nos para lá. O dia está de sol. A Educadora Manuela e eu acompanhamos o Bernardo e o Daniel. A assistente chegou para fazer o acompanhamento uns minutos mais tarde.</p> <p>Num dos topos do campo de jogos fica a parte de trás do edifício da escola e no outro topo tem um anexo de apoio para guardar material que é usado nas aulas de Educação Física. Num dos lados tem uma bancada de quatro lanços e do outro lado fica a rampa que dá acesso à entrada da escola, num nível inferior. O campo é sintético, tem balizas de andebol e/ou de futsal e é vedado com rede alta.</p>  <p>Legenda:  1 – Bancadas  2 – Campo de Jogos  3 – Anexo com balneários e arrecadação</p>

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>3.2</b> <b>Relação professor/aluno</b> <b>relação aluno/aluno</b>	<p>A importância de estar em contexto de turma</p> <p>Relação distante entre os alunos da UEE com os colegas de turma</p>	<p>Quando chegámos ao recinto já se encontravam quatro alunos à espera, sentados num pequeno muro. A Educadora Manuela cumprimentou-os e perguntou pelos outros colegas da turma, pois já tinha tocado para a aula. Enquanto aguardávamos a chegada do professor de Educação Física foram chegando mais alguns alunos, enquanto o Bernardo e o Daniel deambulavam por ali. O Bernardo mostrava algum interesse pela chegada dos outros colegas, olhando e respondendo a alguns que se aproximavam dele. Enquanto que o Daniel andava, quase em círculos, olhando para o chão e sem levantar o olhar ou parar de andar, sem se dar conta do que se passava em volta.</p> <p>Quando o Professor chegou foi cumprimentando os alunos e questionou a falta de equipamento a dois deles, que apenas se justificaram dizendo que se tinham esquecido pois era segunda-feira. Não se dirigiu particularmente ao Bernardo ou ao Daniel. Ao Daniel passou-lhe completamente despercebido a chegada de quem quer que fosse ao recinto. O Professor trocou algumas palavras com a Educadora.</p> <p>Foi ao anexo abrir as portas e chamou os alunos, que se reuniram em volta dele para tomarem conhecimento do plano da aula. A Educadora acompanhou e chamou os dois alunos da Unidade para ouvirem o Professor, pois eles por iniciativa própria não o fizeram. O professor disse que hoje era aula livre e perguntou o que é que iam querer fazer, andar de patins, jogar andebol ou futebol.</p> <p>A turma tem um aluno de etnia cigana, que não faz Educação Física e por isso ajuda os alunos da Unidade nos exercícios.</p> <p>O Bernardo e o Daniel não se decidem por nenhuma atividade, então o Professor fala com eles para os ajudar a decidir. Com a ajuda da Educadora acabam por fazer passes de bola com a mão.</p> <p>C.O.: O professor fala com os alunos da Unidade numa linguagem e de forma igual como para qualquer aluno.</p> <p>A Educadora fica com o Daniel, pois ele precisa de mais apoio e estímulos auditivos para</p>
	<p>Respeito e relação cordial entre os colegas de turma para com os alunos da UEE</p> <p>O Daniel refugia-se num mundo à parte</p> <p>O professor trata os alunos por igual tendo em conta a adaptação que é necessária fazer para cada aluno</p> <p>A interajuda de colegas pode promover a inclusão de alunos com NEEs e minorias</p> <p>A importância do acompanhamento em</p>	

Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
	<p>contexto de turma para um bom funcionamento da aula</p> <p>Apesar de haver uma comunicação verbal pode não significar interação entre a assistente e o aluno. A necessidade de uma comunicação assertiva por parte da assistente para a concretização de objetivos específicos e a fomentação de relação entre acompanhante e o aluno</p> <p>A falta de motivação por parte do profissional pode comprometer aprendizagens</p>	<p>aderir à atividade. Revela muita dificuldade no uso, receção da bola. Entretanto já tinha chegado a Assistente, que fica com o Bernardo. Ambos tentam jogar à bola.</p> <p>C.O.: A Assistente vai para esta atividade de botas de salto alto e sem grande disposição para a tarefa.</p> <p>O Pedro <sup>i</sup>fica a ajudar o Daniel e a Educadora vai dando um apoio, estimulando e incentivando.</p> <p>O Professor vai falando com os alunos incluindo os alunos da UEE apesar da Educadora estar presente o professor não deixa de se dirigir aos alunos para reforçar ou corrigir os exercícios.</p> <p>A assistente continua a jogar com o Bernardo e falando com ele: “ele diz que está cansado”, “ele não quer”, “tens medo da bola?”, “ele é que está cansado hoje”, “assim não”, “devagarinho”, “não é preciso ter medo, a bola não faz mal”, “não metas as mãos à frente da bola. Não faz mal nenhum”, ”devagar”, “daqui a bocado estás ao meu lado”.</p> <p>C.O.: Da parte da assistente nunca observei qualquer gesto ou discurso no sentido de ensinar como se deveria fazer. Por outro lado as frases não revelam um reforço pela positiva ou um estímulo focalizado.</p> <p>O Bernardo não revela, na recessão da bola, medo, ao contrário do Daniel.</p> <p>O professor chama os alunos e pede para arrumarem o material que estava a ser usado e propõe um circuito com corrida à volta do campo. Este circuito inclui descida de rampa, subida e descida das escadas da bancada. Os alunos aceitam, juntam-se em grupo e incentivam os colegas da Unidade ao longo do percurso. Há maior adesão com o Bernardo por ser mais comunicativo verbalmente, o Daniel responde em ecolalia.</p> <p>C.O.: À proposta da educadora a assistente recusa-se a acompanhar o Bernardo no percurso por estar de botas “Eu de botas nem pensar, dói-me aqui um pé” pois esqueceu-se que era 2ª feira e dia de Educação Física justificando-se a mim.</p>



Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<p><b>4.</b> <b>O bar</b> <b>4.1</b> <b>O espaço</b> <b>4.2</b> <b>Relação</b> <b>aluno/aluno e</b> <b>relação</b> <b>aluno/elementos</b> <b>da comunidade</b> <b>educativa</b></p>	<p>A importância de frequentar todos os espaços da escola na aprendizagem de competências sociais</p>	<p>No final da aula dirigimo-nos para a sala. A manhã está passada e um quarto de hora antes de o toque da escola soar estes alunos vão à casa de banho, pegam na sua senha de almoço e dirigem-se para o refeitório. Está na hora do almoço. A educadora também vai e conversa comigo. Explica-me que eles vão primeiro que os outros alunos da escola para o refeitório por causa da confusão nos corredores e na fila do almoço e também porque estes alunos são mais lentos. Por outro lado assim é possível trabalhar a autonomia, com mais calma.</p> <p><b>No bar da escola</b> O bar da escola fica numa zona comum com a papelaria e reprografia dando assim lugar a um espaço de convívio entre alunos. O bar é uma zona frequentada por alunos e toda a comunidade educativa. Numa conversa informal com a assistente do bar ela disse-me que normalmente os alunos da Unidade não vão ao bar. O Márcio, o Rodrigo e a Diana já foram lá mas a educadora ficou à porta para garantir que tudo corria bem.</p>
<p><b>5.</b> <b>A Unidade</b> <b>5.1</b> <b>Treino de</b> <b>competências e</b></p>	<p>Treino de competências pessoais e aprendizagens académicas</p>	<p><b>13h 30mn – 15h</b> <b>Regresso à Unidade</b> O Daniel e o Bernardo chegam acompanhados pela assistente e dirigem-se aos seus gabinetes para consultar o horário.<sup>ii</sup> Agora o Bernardo fica no seu gabinete individual a executar os exercícios e o Daniel vai trabalhar com a Educadora no gabinete “um por um”. Quando acaba</p>



Jornada do investigador de observação direta e não participada, no dia 14 de Janeiro de 2013, na sede de Agrupamento de Escolas		
Conceitos	Dimensões que sobressaem destes conceitos	A narrativa da observação traduz significados, caracteriza evidências e factos que ilustram os conceitos
<b>relação aluno/aluno</b> <b>6.3</b> <b>Relação docente/assistente</b>	recursos humanos e falta de cuidado na escolha do profissional tendo em conta o perfil certo para as funções a desempenhar	aprender como lidar com estes alunos e a falta de motivação para este tipo de trabalho. Comenta que para além da falta de recursos humanos é a falta de cuidado na escolha de profissionais com perfil pouco adequado a este tipo de funções. Revela que é muito importante estes alunos passarem mais tempo em contexto de turma, mas que isso não é possível devido à falta de recursos humanos.

**Fonte:** elaboração própria com fundamento na observação direta a uma Unidade de Ensino Estruturado inserida numa escola de 2º e 3º ciclo de um Agrupamento de Escolas

08-03-2014

#### LEGENDA:

C.O. – Comentários do observador

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

<sup>i</sup> Pedro é o colega de turma que habitualmente não faz Educação Física.

<sup>ii</sup> Este horário é constituído por símbolos que reconhecem as diferentes tarefas a serem executadas. Os símbolos são postos numa faixa de velcro, na vertical e sempre que o aluno vai consultar o horário pega no primeiro e dirige-se para o local onde vai executar a tarefa e aí deixa o símbolo. Assim ele sabe sempre o que se segue sem se baralhar.

### Grelha de análise das Notas de Campo

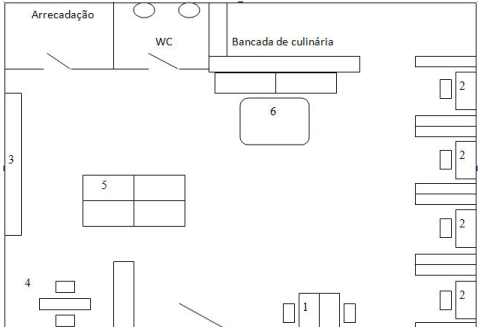
Dimensões	Subdimensões
Escola enquanto instituição de ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O espaço <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada na escola</li> <li>• Saída da escola e transporte</li> <li>• Relação entre os diferentes adultos que acompanham os alunos da UEE e estes</li> </ul> </li> <li>2. Intervalo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia em espaços comuns</li> <li>• Relação interpares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre colegas da UEE</li> <li>• Relação entre colegas da escola</li> </ul> </li> <li>• Relação alunos com PEA/assistentes</li> </ul> </li> <li>3. Bar <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço</li> <li>• Relação aluno/aluno e relação aluno/elementos da comunidade educativa</li> </ul> </li> <li>4. Refeitório <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia</li> <li>• Relação interpares</li> <li>• Relação alunos com PEA/comunidade educativa</li> </ul> </li> </ol>
A UEE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O espaço</li> <li>2. Treino de competências e aprendizagens académicas</li> <li>3. Treino de competências e apoio ao estudo</li> <li>4. Relação professor/aluno e relação aluno/aluno</li> <li>5. Comportamentos especiais por parte dos alunos com PEA <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalização: com chavões, sonoridade de voz</li> <li>• Sons guturais</li> <li>• Estereotípias</li> <li>• Falta de expressões faciais</li> </ul> </li> <li>6. Perfil da assistente</li> <li>7. Relação docente/assistente</li> <li>8. A UEE como resposta educativa</li> </ol>
Sistema formal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula de História</li> <li>• Aula de Português</li> <li>• Aula de Educação Física</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espaço de aula</li> <li>2. Relação professor/aluno e relação aluno/aluno</li> <li>3. Relação assistente/aluno</li> </ol>

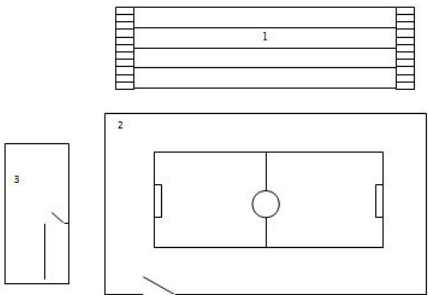
**Fonte:** elaboração própria com fundamento nas notas de campo obtidas através da observação direta a uma Unidade de Ensino Estruturado inserida numa escola de 2º e 3º ciclo de um Agrupamento de Escolas

08-03-2014

## Os lugares da inclusão/exclusão na escola

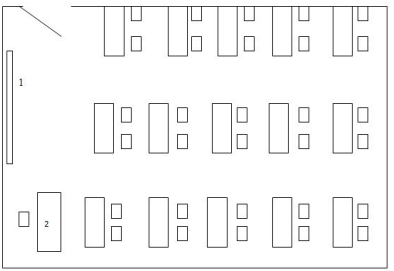
Espaço, tempo	(Inter)relação
<p><b>Entrada e saída da escola</b></p> <p>A escola tem bons acessos interiores e exteriores que permitem a deslocação sem dificuldades a pessoas com mobilidade reduzida.</p> <p>“A sala de Ensino Estruturado fica no piso superior e nós percorremos os corredores e subimos uma rampa, pois não tem escadas, o acesso é fácil.” (NC 1:1)</p>	<p>A escola no seu despertar</p> <p>“Já se vê alguns alunos, professores e Assistentes que se deslocam pelos corredores.” (NC 1:1)</p> <p>“A azafama do dia a dia já se faz sentir pelos corredores e nós dirigimo-nos para a sala onde vamos deixar as nossas coisas para iniciar um dia de trabalho.” (NC 2:1)</p> <p>“A mãe do Bernardo deixa-o ao portão da escola, o funcionário da entrada comunica à colega que está no corredor junto à porta da UEE e o Bernardo dirige-se para a sala sozinho embora sempre com um «olhinho» das funcionárias que vigiam os corredores.</p> <p>Já o Daniel ainda precisa de ser acompanhado até à sala.” (NC 2:1)</p> <p>Depois de um dia (bem) passado na escola, chega o momento de dizer «Até amanhã».</p> <p>“Chega a hora do regresso a casa. Bernardo e Daniel vão buscar as suas mochilas e vão com a assistente. Despedem-se da educadora «Até amanhã».” (NC 2:8)</p> <p>“A assistente vai acompanhá-los à entrada da escola onde está uma carrinha da Câmara que os levará a outras atividades extracurriculares e noutras instituições particulares. Quando chegam à carrinha o motorista e a assistente que os vai acompanhar cumprimentam-nos afavelmente. Eles despedem-se da assistente da escola e sentam-se na carrinha, preparados para a viagem.” (NC 1:7)</p>
<p><b>(N)a UEE</b></p> <p>“A sala é ampla, do lado direito tem uma mesa com 2 computadores [1] seguido dos gabinetes individuais [2] onde cada aluno tem a sua área de trabalho individual. Na parede em frente à porta tem uma bancada onde podem preparar o seu lanche da manhã ou fazer uma atividade de culinária, seguindo para o lado esquerdo temos o WC e uma pequena arrecadação de material. Do</p>	<p>A aula vai começar</p> <p>“Hoje o Bernardo chegou um pouco atrasado e tanto os colegas como a Educadora já se encontram sentados na roda para fazerem o acolhimento. A Educadora pede ao Bernardo para dizer «Bom dia». Ele diz «Bom dia» e dirige-se a cada um dizendo o nome.</p> <p>C.O.: O Bernardo reage à minha expressão facial, eu pisquei-lhe o olho e ele retribuiu-me. [...]</p> <p>O dia na Unidade começa com uma pequena reunião onde marcam as presenças, avaliam o tempo que faz hoje, marcam a data, dia, mês e ano. Se algum aluno quer dizer alguma coisa é dado espaço para o fazer e terminam a reunião com uma canção. Os alunos levantam-se e arrumam as cadeiras onde estavam sentados, dirigindo-se ao seu gabinete de trabalho individual para consultar o horário.</p> <p>O Bernardo vai para o gabinete «um por um» para trabalhar individualmente com a Educadora e o Daniel senta-se no seu gabinete a fazer as suas tarefas.</p> <p>[...] O Daniel senta-se e olha para a estante do seu lado esquerdo para retirar o tabuleiro com o primeiro</p>

Espaço, tempo	(Inter)relação
<p>lado esquerdo da sala encontra-se uma outra bancada [3] onde se deparam diferentes materiais que vão servir para trabalhar os distintos conteúdos programáticos. Junto à porta, mas do lado esquerdo está um armário que serve de apoio e simultaneamente de divisória para criar um gabinete de trabalho de um para um [4], isto é, para a Educadora poder trabalhar frente a frente com o aluno. No centro da sala fica uma área ampla que tem uma mesa [5] para trabalharem em grupo e um tapete [6] para os alunos poderem fazer jogos ou simplesmente poderem ver um livro tendo por apoio uma estante com estes materiais.” (NC1:1)</p> 	<p>exercido. [...]</p> <p>Antes de tocar para o intervalo às 10h 10mn a assistente dirige-se à bancada e começa a preparar o lanche da manhã, ao que se junta o Bernardo que já acabou o seu trabalho com a Educadora Manuela e foi à casa de banho lavar as mãos, para pôr a mesa. [...] Entretanto o Daniel também já acabou de realizar a tarefa e vai encaminhado verbalmente à casa de banho lavar as mãos para se sentar à mesa e comer o seu lanche da manhã. Já tocou há uns minutos e eles já acabaram de comer, levantam-se, arrumam as cadeiras retiram e arrumam os seus pertences e vão ao intervalo com a assistente.” (NC 2:2,3)</p> <p>As aulas da tarde começam...</p> <p>“[...] com o Bernardo e o Daniel que chegam do intervalo da hora do almoço acompanhados da assistente.</p> <p>A educadora dirige-lhes a palavra dizendo «Boa tarde» e encaminha-os verbalmente aos seus gabinetes para consultarem o horário.</p> <p>O Daniel fica no gabinete a fazer os exercícios propostos e o Bernardo vai para o gabinete «um por um» trabalhar com a educadora. Quando acaba o Bernardo ainda vai fazer alguns exercícios para o seu gabinete e à medida que vão acabando as suas tarefas a educadora deixa-os ir para o computador fazer um jogo didático.” (NC 1:7)</p> <p>No final da tarde, depois de um dia de trabalho, o momento pode ser mais descontraído.</p> <p>“O Bernardo e o Daniel já acabaram e sentam-se no tapete. Como a educadora precisa de sair da sala pede à assistente para se sentar com eles e explorar um livro. A assistente responde que está de saída e por isso não se pode sentar no chão. Dirige-se então para a mesa e chama os dois. Só o Bernardo se senta com ela à mesa ficando o Daniel sozinho no tapete. Tira um livro e vai cantarolando. Fica no tapete alheado no seu mundo.</p> <p>Na mesa a assistente tem um livro mas ao fim de alguns minutos o Bernardo mostra-se desinteressado pela ação da assistente.” (NC 2:8)</p> <p><b>APOIO DOS ALUNOS DO 5ºC</b></p> <p>“Esta é uma aula que têm uma vez por semana em grupo na sala [UEE], o resto da frequência é feita com a turma [...].</p> <p>Foi realizada uma atividade de grupo de modo a trabalhar o discurso oral e escrito bem como</p>

Espaço, tempo	(Inter)relação
<p><b>(N)a aula de educação física com a turma</b></p> <p>Hoje a aula é ao ar livre num campo de jogos exterior.</p> <p>“Num dos topos do campo de jogos fica a parte de trás do edifício da escola e no outro topo tem um anexo [3] de apoio para guardar material que é usado nas aulas de Educação Física. Num dos lados tem uma bancada [1] de quatro lanços e do outro lado fica a rampa que dá acesso à entrada da escola, num nível inferior. O campo [2] tem balizas de andebol e/ou de futsal e é vedado com rede alta.” (NC 2:3,4)</p> 	<p>competências relacionais e de grupo.” (NC 2:8)</p> <p>“É hora de o Bernardo e o Daniel irem à aula de Educação Física. Esta, é de momento a única aula que frequentam com a turma.</p> <p>Hoje a aula é no exterior, nos campos de jogos e por isso dirigimo-nos para lá. O dia está de sol. A Educadora Manuela e eu acompanhamos o Bernardo e o Daniel. A assistente chegou para fazer o acompanhamento uns minutos mais tarde.” (NC 2:4)</p> <p>“Quando chegámos ao recinto já se encontravam quatro alunos à espera, sentados num pequeno muro. A Educadora Manuela cumprimentou-os e perguntou pelos outros colegas da turma, pois já tinha tocado para a aula. Enquanto aguardávamos a chegada do professor de Educação Física foram chegando mais alguns alunos, enquanto o Bernardo e o Daniel deambulavam por ali. O Bernardo mostrava algum interesse pela chegada dos outros colegas, olhando e respondendo a alguns que se aproximavam dele. Enquanto que o Daniel andava, quase em círculos, olhando para o chão e sem levantar o olhar ou parar de andar, sem se dar conta do que se passava em volta.</p> <p>Quando o Professor chegou foi cumprimentando os alunos e questionou a falta de equipamento a dois deles, que apenas se justificaram dizendo que se tinham esquecido pois era segunda-feira. Não se dirigiu particularmente ao Bernardo ou ao Daniel. Ao Daniel passou-lhe completamente despercebido a chegada de quem quer que fosse ao recinto. [...]</p> <p>[O professor de Educação Física] Foi ao anexo abrir as portas e chamou os alunos, que se reuniram em volta dele para tomarem conhecimento do plano da aula. A Educadora acompanhou e chamou os dois alunos da Unidade para ouvirem o Professor, pois eles por iniciativa própria não o fizeram. O professor disse que hoje era aula livre e perguntou o que é que iam querer fazer, andar de patins, jogar andebol ou futebol.</p> <p>A turma tem um aluno de etnia cigana, que não faz Educação Física e por isso ajuda os alunos da Unidade nos exercícios.</p> <p>O Bernardo e o Daniel não se decidem por nenhuma atividade, então o Professor fala com eles para os ajudar a decidir. Com a ajuda da Educadora acabam por fazer passes de bola com a mão.</p> <p>C.O.: O professor fala com os alunos da Unidade numa linguagem e de forma igual como para qualquer aluno.” (NC 2:5)</p>

Espaço, tempo	(Inter)relação
	<p>“A Educadora fica com o Daniel, pois ele precisa de mais apoio e estímulos auditivos para aderir à atividade. Revela muita dificuldade no uso, receção da bola.</p> <p>Entretanto já tinha chegado a Assistente, que fica com o Bernardo. Ambos tentam jogar à bola.</p> <p>[...] O Pedro [o aluno que apoia os colegas da UEE] fica a ajudar o Daniel e a Educadora vai dando um apoio, estimulando e incentivando.</p> <p>O Professor vai falando com os alunos incluindo os alunos da UEE apesar da Educadora estar presente o professor não deixa de se dirigir aos alunos para reforçar ou corrigir os exercícios.</p> <p>A assistente continua a jogar com o Bernardo e falando com ele: «ele diz que está cansado», «ele não quer», «tens medo da bola?», «ele é que está cansado hoje», «assim não», «devagarinho», «não é preciso ter medo, a bola não faz mal», «não metas as mãos à frente da bola. Não faz mal nenhum», «devagar», «daqui a bocado estás ao meu lado».</p> <p>C.O.: Da parte da assistente nunca observei qualquer gesto ou discurso no sentido de ensinar como se deveria fazer. Por outro lado as frases não revelam um reforço pela positiva ou um estímulo focalizado.</p> <p>[...] O professor chama os alunos e pede para arrumarem o material que estava a ser usado e propõe um circuito com corrida à volta do campo. Este circuito inclui descida de rampa, subida e descida das escadas da bancada. Os alunos aceitam, juntam-se em grupo e incentivam os colegas da Unidade ao longo do percurso. Há maior adesão com o Bernardo por ser mais comunicativo verbalmente, o Daniel responde em ecolalia.</p> <p>C.O.: À proposta da educadora a assistente recusa-se a acompanhar o Bernardo no percurso por estar de botas «Eu de botas nem pensar, dói-me aqui um pé» pois esqueceu-se que era 2ª feira e dia de Educação Física justificando-se a mim.” (NC 2:5,6)</p>
<p><b>(N)a sala de aula</b></p> <p>A sala de aula tem um quadro verde [1] na parede junto à porta, do lado direito, seguido da secretária da professora [2] de frente para as mesas dos alunos. Estes estão em mesas de dois perfilados em três</p>	<p><b>A AULA DE HISTÓRIA</b></p> <p>“A professora Raquel chega, diz «Bom dia» e abre a porta da sala. Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares.” (NC 1:2)</p> <p>“O Rodrigo e a Diana sentaram-se em mesas diferentes. O Rodrigo à frente na fila do lado esquerdo da sala e a Diana na fila do meio mas na penúltima mesa. A professora pede ao Rodrigo para ir para a mesa da Diana pois hoje é dia da professora de apoio assistir à aula. A Diana interpõe com a professora mas esta mantém o que disse.</p>



Espaço, tempo	(Inter)relação
<p>filas de cinco mesas cada. (NC2:2)</p> 	<p>O Ruben estava sentado ao lado de um colega da turma, mas aceita bem o pedido da professora, pega nas suas coisas e muda de lugar. A professora mantém comunicação verbal com os dois alunos. Rodrigo e Diana interagem e mantêm comunicação entre eles ao longo da aula.</p> <p>O Márcio só chega às 9h 05mn e fica logo na mesa junto à porta pondo a mochila em cima da mesa. A professora chama a atenção pelo facto de chegar atrasado e pede-lhe para tirar a mochila de cima da mesa e se sentar como deve ser. Está sentado sozinho na mesa, não tem colega de carteira. Márcio interage com a professora perguntando e respondendo às perguntas que são feitas para a turma.</p> <p>C.O.: Márcio durante a aula interage com os colegas, faz leitura de expressões e reage verbalmente.” (NC 1:2)</p> <p>“Márcio verbaliza as suas preocupações, começa a chover e comenta «E se vier trovoada?», ao que a professora o tranquiliza e tudo parece mais calmo.</p> <p>Rodrigo e Diana mantêm-se calmos na aula.</p> <p>A professora pede ao Márcio para ler um texto do livro e ele facilmente corresponde ao pedido. De seguida pede à Diana, mas ela não acede ao que lhe pede, apesar da professora insistir.</p> <p>Sempre que a professora pede ao Márcio para ler partes do texto ele corresponde com agrado. Também participa espontaneamente e faz perguntas quando não entende. Os colegas não reagem negativamente.</p> <p>A Diana e o Rodrigo não intervêm espontaneamente na aula.</p> <p>Quando o toque para o intervalo soa o Márcio levanta-se e sai rapidamente.” (NC 1:3)</p> <p><b>A AULA DE PORTUGUÊS</b></p> <p>“A professora Margarida chega para dar a aula, abre a porta e todos entram e se sentam no seu lugar. O Rodrigo na primeira mesa da fila da direita, a Diana na penúltima mesa da fila do meio e o Márcio na primeira mesa da fila da direita.” (NC 1:5)</p> <p>“A professora interage com todos os alunos por igual solicitando o mesmo empenho. Assim a Diana e o Rodrigo intervêm quando lhes é solicitado. A Diana participa e interage com a professora. Não se vê qualquer atitude diferenciada da parte dos outros colegas no que se refere a estes alunos da UEE.</p> <p>O Márcio pede material emprestado aos colegas e estes emprestam.</p> <p>A professora ao longo da aula vai corrigindo comportamentos ou posturas aos alunos com NEE e alguns sem NEE.</p> <p>C.O.: Para a professora parece ser muito importante que um aluno tenha uma boa postura, uma correta</p>

Espaço, tempo	(Inter)relação
	<p>atitude e comportamentos assertivos, saber estar e até a organização da mesa. Estas são questões que ela está sempre a aferir.</p> <p>A professora manda ler o Márcio o que mais uma vez faz com agrado.</p> <p>O Rodrigo interage fisicamente (com as mãos) e verbalmente com o colega de mesa.</p> <p>A determinada altura do exercício a professora senta-se ao lado da Diana e dá apoio individual, ao mesmo tempo que dinamiza a aula.</p> <p>A professora não tolera risos (gozos) de alunos da turma sobre alguma intervenção errada, desajustada ou descontextualizada por parte de alunos com NEE.</p> <p>O toque soa e mais uma vez o Márcio é o primeiro a despachar-se para sair.” (NC 1:6,7)</p>
<p><b>(N)o intervalo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrada e saída das aulas</li> <li>Durante o intervalo</li> </ul> <p><b>(N)o bar da escola</b></p>	<p>“No corredor o barulho é muito e todos se juntam à porta da sala onde vão ter aulas.” (NC 1:1)</p> <p>“Já estamos de novo junto à porta da sala de aula. A confusão no corredor é ensurdecadora e parece pequeno nesta altura. A Educadora Manuela passa sempre por aqui para dar uma vista de olhos e ver se tudo corre bem, dando uma achega em relação ao comportamento exagerado de alguns alunos.” (NC 1:5)</p> <p>“A Diana e o Rodrigo passam o intervalo juntos mas sozinhos sem interagirem com os outros colegas sendo que de vez em quando os colegas passam por eles e falam-lhes. São alunos da mesma faixa etária, de outras turmas e que os conhecem da escola do ano anterior. O lugar onde passam o intervalo é fixo, num cantinho do pátio.</p> <p>O Márcio anda livremente no espaço da escola com os colegas da turma e outros. Não se junta à Diana e ao Rodrigo. A assistente da UEE faz o intervalo supervisionando os alunos da Unidade.</p> <p>A Educadora Manuela mencionou-me que a sua expectativa seria de que a assistente tivesse um pouco mais de iniciativa, para poder levar estes alunos a explorar um pouco mais o espaço da escola promovendo assim a interação com outros alunos. Também comentou que a relação do Rodrigo e da Diana é muito próxima, mesmo de «paixoneta» por parte da Diana. Esta faz tudo por estar sempre junto do Rodrigo na fila para entrar na aula, no intervalo, de estar na mesma mesa na aula de Português.” (NC 1:4)</p> <p>“O bar da escola fica numa zona comum com a papelaria e reprografia dando assim lugar a um espaço de convívio entre alunos. O bar é uma zona frequentada por alunos e toda a comunidade educativa.</p> <p>Numa conversa informal com a assistente do bar ela disse-me que normalmente os alunos da Unidade não vão ao bar. O Márcio, o Rodrigo e a Diana já foram lá mas a educadora ficou à porta para garantir</p>

Espaço, tempo	(Inter)relação
<p><b>(N)o refeitório</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Almoço</li> </ul>	<p>que tudo corria bem.” (NC 2:7)</p> <p>“A manhã está passada e um quarto de hora antes de o toque da escola soar estes alunos [os que estão na Unidade] vão à casa de banho, pegam na sua senha de almoço e dirigem-se para o refeitório. Está na hora do almoço.</p> <p>A educadora também vai e conversa comigo. Explica-me que eles vão primeiro que os outros alunos da escola para o refeitório por causa da confusão nos corredores e na fila do almoço e também porque estes alunos são mais lentos. Por outro lado assim é possível trabalhar a autonomia, com mais calma.” (NC 2:7)</p> <p>O toque da escola soa, dando sinal de pausa para o almoço. Os alunos do 5ºC, vão sozinhos para o refeitório.</p> <p>“É hora do almoço, o Márcio vai para a fila buscar o seu almoço e junta-se com outros colegas. É autónomo, não precisa de ajuda da educadora ou da assistente.</p> <p>O Rodrigo e a Diana vão buscar o almoço com alguma ajuda pontual e juntam-se ao Bernardo e ao Daniel que já se encontram numa mesa a almoçar. [...] A Educadora Manuela almoça com eles ao mesmo tempo que orienta a refeição ou dá um apoio pontual. O almoço decorre numa mesa junto a uma das paredes do refeitório.</p> <p>Durante a refeição não houve qualquer interação entre eles.</p> <p>C.O.: A escolha da mesa para a refeição pode ter em conta um ambiente mais calmo, mas encontra-se mais afastado dos outros alunos, parecendo um pouco à parte.” (NC 1:6)</p>

**Fonte:** elaboração própria com fundamento nas notas de campo obtidas através da observação direta a uma Unidade de Ensino Estruturado inserida numa escola de 2º e 3º ciclo de um Agrupamento de Escolas 08-03-2014

**Legenda:**

C.O. – Comentário do observador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NC – Nota de Campo

UEE Unidade de Ensino Estruturado

### **A escola dos 2º e 3º ciclos**

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos [...] foi criada pela Portaria nº 907/83 de 1 de Outubro e entrou em funcionamento no dia 1 de Outubro desse mesmo ano. Situa-se na Freguesia do mesmo nome, Concelho de Cascais.

A sua localização permite um fácil acesso por meios rodoviários.

Na escola são leccionados os 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade do Ensino Básico – incluindo alguns jovens temporariamente internados no Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão – e o 2º e o 3º ciclos do Ensino Recorrente, no Estabelecimento Prisional do Linhó. As actividades escolares decorrem entre as 8h e 40m e as 18.00h.

O edifício escolar é constituído por: um bloco de um só piso, com vinte e duas salas de aula, que incluem espaços específicos para a leccionação das disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Ciências da Natureza (2º ciclo), Educação Visual, Educação Tecnológica, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Tecnologias de Informação e Comunicação (3º ciclo). O complexo desportivo é constituído por um edifício com uma sala de Ginástica de 15x15 metros, um Pavilhão Gimnodesportivo de 30x30 metros, balneários, gabinete de professores, arrecadação do material. No espaço exterior existe um campo polivalente de piso sintético com balneários adjacentes.

Como complemento das actividades lectivas, os alunos dispõem de uma Biblioteca equipada com recursos informáticos.

No interior do edifício há dois pequenos espaços descobertos, um deles com um lago decorativo e o outro com plantas e jogos tradicionais pintados no chão pelos alunos, sendo este último muito utilizado por eles, dado que não têm uma sala própria para se juntarem em actividades lúdicas, quando não estão em aulas.

Quanto aos diferentes sectores de apoio e prestação de serviços, a escola tem Papelaria, Reprografia, Bufete, Refeitório e Gabinete de Acção Social Escolar.

No exterior, o edifício é circundado por um vasto espaço gradeado, donde se usufrui de uma agradável vista para o mar e para a Serra de Sintra.

Nos últimos anos lectivos a Escola desenvolveu Projectos Escolares dinâmicos e muito proveitosos para a comunidade escolar, orientados pelas seguintes finalidades:

- \* Melhoria da qualidade de vida na escola, com rentabilização e alindamento de espaços interiores e exteriores;

- \* Criação de condições para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e para o cumprimento de regras de convivência e de respeito mútuo.

Daqui resultaram sub-projectos que permitiram os melhoramentos em sectores tão diversos como: arranjo paisagístico, jardinagem, calcetamento, escultura, mobiliário, pintura, artesanato (para exposição e venda na Feira de Final do Ano).

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos [...] tem estado sempre aberta à participação em actividades para as quais é solicitada por entidades externas: autarquia, organismos estatais e privados. Participou no Projecto Vida desde 1993, integrou-se no Projecto "Viva a Escola", mais tarde no Programa de Promoção e Educação para a Saúde e, posteriormente, na Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. A escola foi parceiro no projecto "Moinhos d'Al" integrado no programa de Luta Contra a Pobreza promovido pela ADEC – Associação para o Desenvolvimento Educativo do Concelho de Cascais. Participou ainda e com óptimos resultados nos eventos desportivos organizados pela Câmara Municipal de Cascais. Aliás, este aspecto é uma característica da nossa população escolar para quem este tipo de actividades constitui um estímulo.

Podemos considerar que a população escolar tem origens muito diversificadas: os naturais da zona, os oriundos das ex-colónias ou de outras regiões do país e os provenientes de outras freguesias por motivo de realojamento em bairros camarários. (Website, Projeto Educativo 2007/2012 – hoje em vigor)

### **Alguns aspetos físicos da escola**



A entrada na escola



O átrio de entrada



Os corredores



O espaço de convívio dos alunos





O refeitório



A biblioteca



O centro de recursos



A caminho do pavilhão



O campo de jogos



O convívio ao ar livre



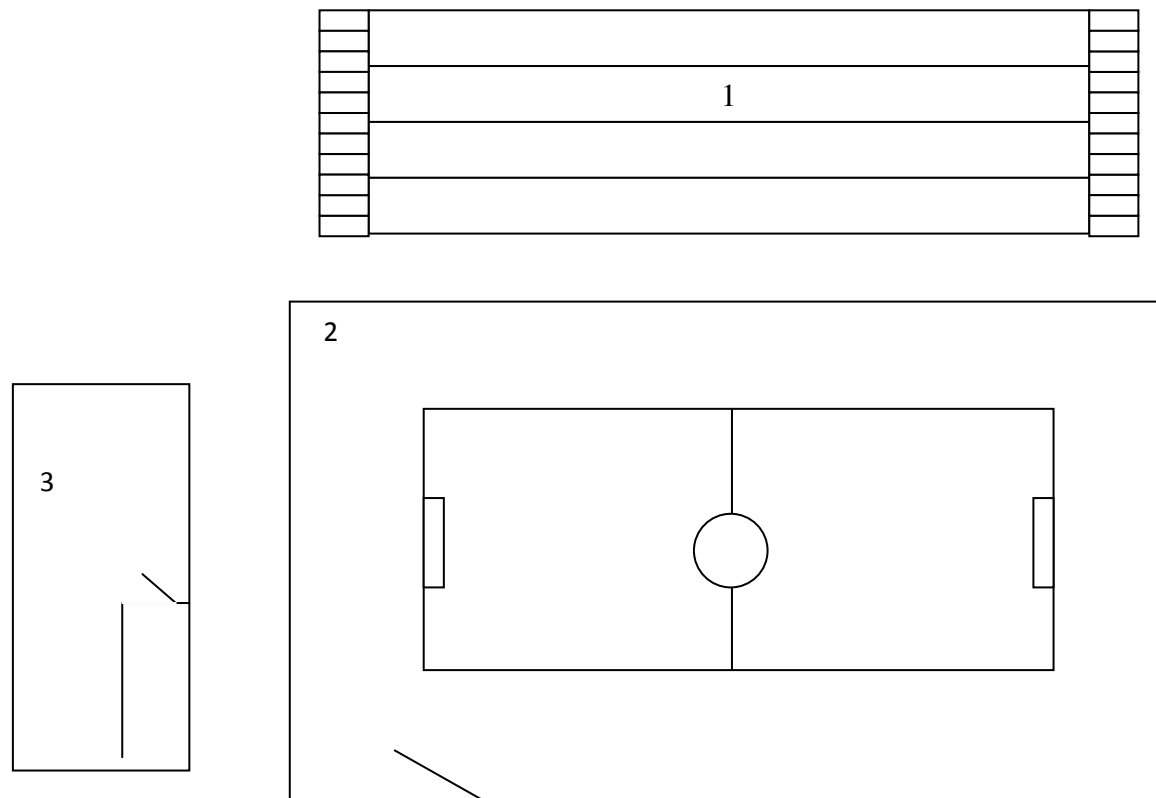


Outros espaços/corredores



Outros espaços/corredores

## Campo de jogos



Num dos topos do campo de jogos fica a parte de trás do edifício da escola e no outro topo tem um anexo de apoio para guardar material que é usado nas aulas de Educação Física. Num dos lados tem uma bancada de quatro lanços e do outro lado fica a rampa que dá acesso à entrada da escola, num nível inferior. O campo tem balizas de andebol e/ou de futsal e é vedado com rede alta.

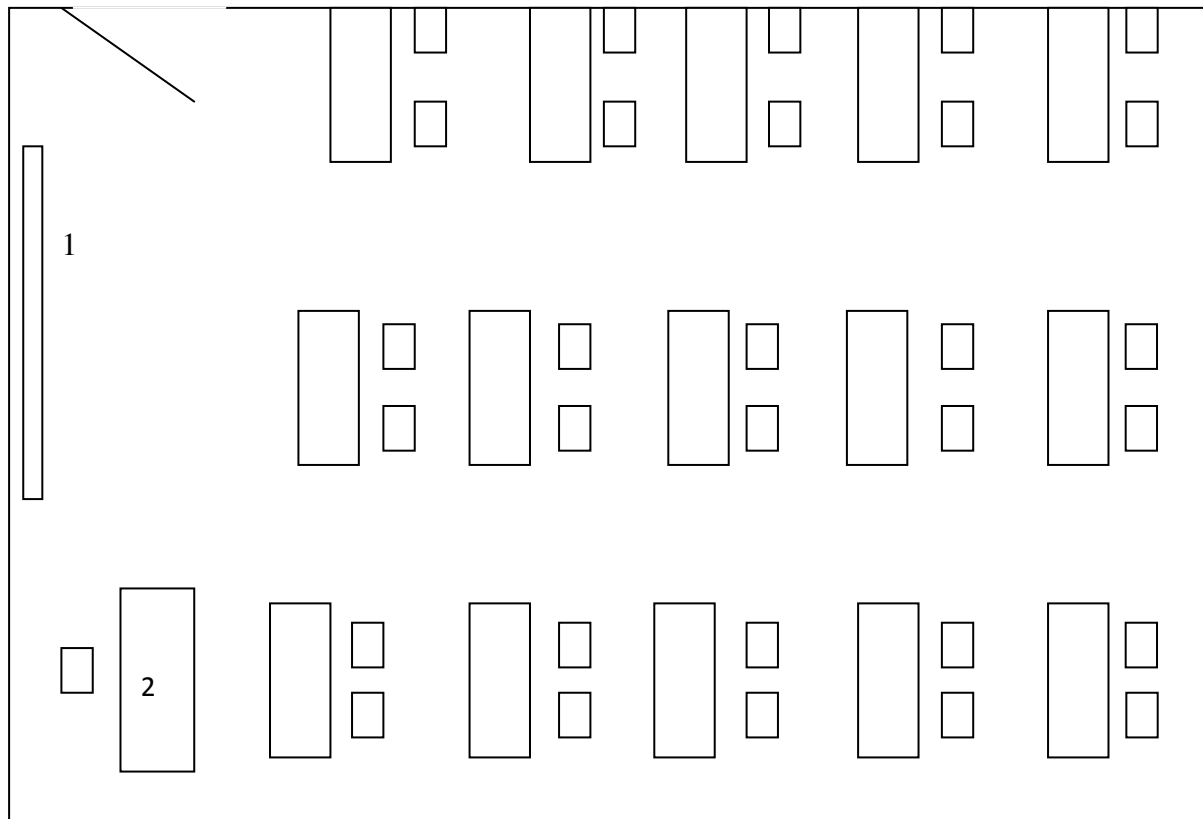
### Legenda:

- 1 – Bancadas
- 2 – Campo de Jogos com piso sintético
- 3 – Anexo com balneários e arrecadação

**Fonte:** elaboração própria com fundamento na observação direta à escola de 2º e 3º ciclo

12-04-2014

### Sala de aula de 5º Ano



A sala de aula tem um quadro verde na parede junto à porta, do lado direito, seguido da secretária da professora de frente para as mesas dos alunos. Estes estão em mesas de dois perfilados em três filas de cinco mesas cada.

**Fonte:** elaboração própria com fundamento na observação direta à escola de 2º e 3º ciclo

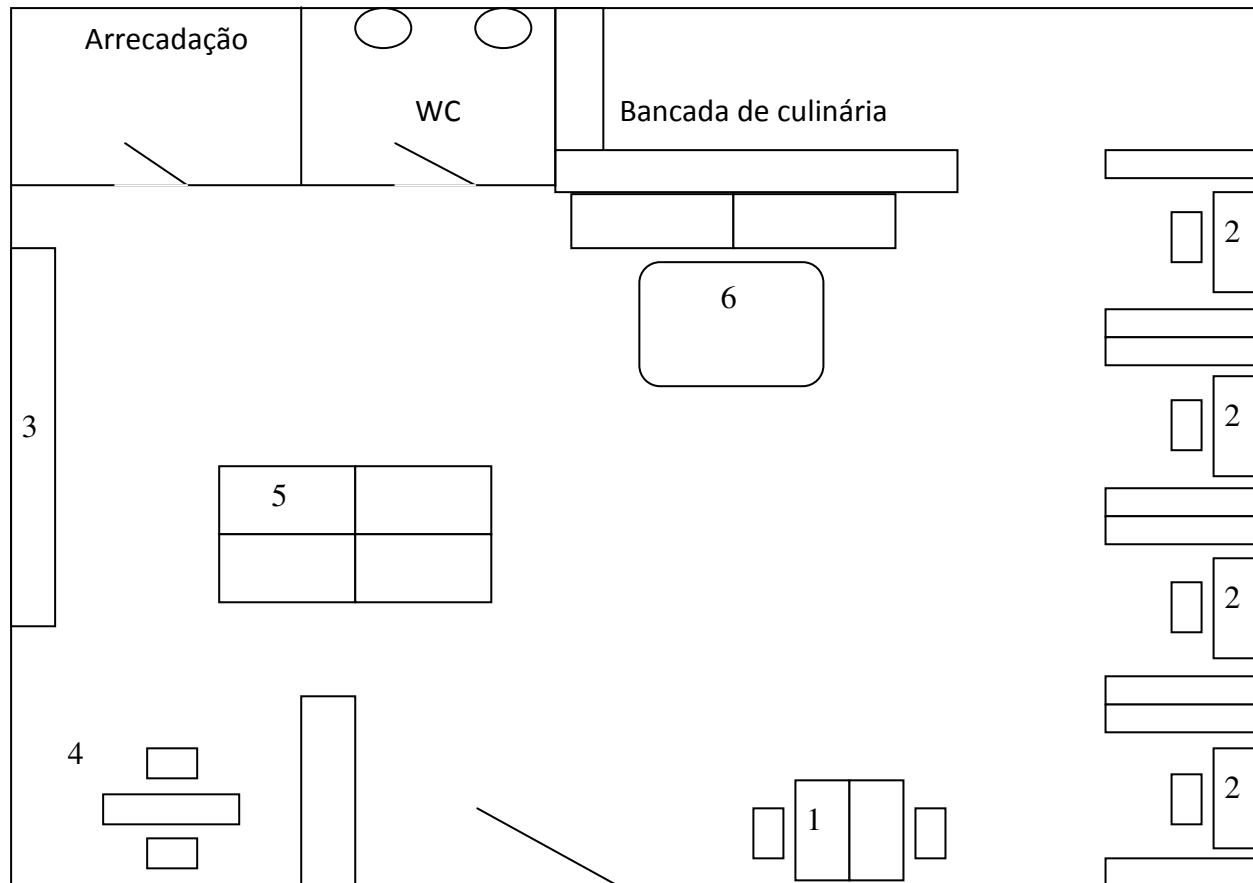
12-04-2014

Legenda:

1 – Quadro de giz

2 – Secretária da professora

## Unidade de Ensino Estruturado



### Legenda:

- |                                     |                                   |                               |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1 – Mesa com computador             | 3 – Bancada de trabalho           | 5 – Mesa de trabalho de grupo |
| 2 – Gabinete de trabalho individual | 4 – Gabinete de trabalho, 1 por 1 | 6 – Tapete                    |

A sala é ampla, do lado direito tem uma mesa com 2 computadores seguido dos gabinetes individuais onde cada aluno tem a sua área de trabalho individual. Na parede em frente à porta tem uma bancada onde podem preparar o seu lanche da manhã ou fazer uma atividade de culinária, seguindo para o lado esquerdo temos o WC e uma pequena arrecadação de material. Do lado esquerdo da sala encontra-se uma outra bancada onde se deparam diferentes materiais que vão servir para trabalhar os distintos conteúdos programáticos. Junto à porta, mas do lado esquerdo está um armário que serve de apoio e simultaneamente de divisória para criar um gabinete de trabalho de um para um, isto é, para a Educadora poder trabalhar frente a frente com o aluno. No centro da sala fica uma área ampla que tem uma mesa para trabalharem em grupo e um tapete para os alunos poderem fazer jogos ou simplesmente poderem ver um livro tendo por apoio uma estante com estes materiais.

**Fonte:** elaboração própria com fundamento na observação direta à escola de 2º e 3º ciclo

12-04-2014